

21



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUÉLA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES CAMPUS ACATLÁN



“UNA GRAMATICA PEDAGOGICA PARA LA PLURALIZACION DE SUSTANTIVOS EN INGLES”

TESIS PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES

PRESENTA: SUSANA MATA JIMENEZ

213600

ASESOR: MTRA. PATRICIA J. ANDREW ZURLINDEN



ACATLAN, EDO. DE MEXICO

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA LA
PLURALIZACIÓN DE SUSTANTIVOS
EN INGLÉS**

A Dios,
por darme la fortaleza necesaria
para lograr una de mis metas.

A mis padres,
por el cariño y apoyo incondicional
que me han brindado durante toda
mi vida.

A mis hijos Alejandro y Paulina,
con todo mi amor,
esto es un ejemplo de que
con empeño y dedicación pueden
alcanzar todo lo que se propongan.

A mi esposo Luis Fernando,
porque gracias a tu esfuerzo y amor
hiciste posible que pudiera realizar
este trabajo.

A mi hermana Irma y su esposo Hugo,
gracias a su ejemplo, y a pesar de la
distancia, siempre me alentaron a
seguir adelante.

A todos mis profesores,
en especial a la Mtra. Pat Andrew Z.
con sincero respeto y profundo
agradecimiento por su apoyo y
valiosa orientación.

A la Universidad Nacional Autónoma
de México Campus Acatlán,
que me cedió generosamente sus
cátedras.

Quisiera hacer patente mi agradecimiento a todos los miembros del jurado, Mtra. Patricia Jean Andrew Zurlinden, Lic. Emma Navarrete Hernández, Lic. E. Joy Holloway Creed, Lic. Kathryn L. Kovacik Talicska y Lic. Rosa Ma. Laguna González, por sus apreciables comentarios a este trabajo. Asimismo, a mi amiga y compañera de generación, Lic. Marcela García Avilés, por su apoyo y por el ánimo que me dio para emprender este reto. Finalmente, agradezco a Ricardo Enríquez Alvarado su valiosa y desinteresada ayuda técnica durante la elaboración de este proyecto.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	XI
-------------------	----

CAPÍTULO I LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 Definición de gramática.....	2
1.2 Tipos de gramática.....	4
1.2.1 Gramática descriptiva.....	4
1.2.2 Gramática del conocimiento.....	4
1.2.3 Gramática de aprendizaje.....	5
1.2.4 Gramática pedagógica.....	5
1.3 La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	7
1.3.1 El método de gramática-traducción.....	8
1.3.2 El método directo.....	8
1.3.3 El método audio-lingual.....	9
1.3.4 El enfoque comunicativo.....	9

CAPÍTULO II LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

2.1 Teorías sobre la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera.....	13
2.1.1 Hipótesis sobre adquisición-aprendizaje.....	14
2.1.2 Hipótesis sobre el orden natural.....	14
2.1.3 Teoría del Monitor.....	15

2.1.4 Hipótesis del <i>Input</i>	17
2.1.5 Hipótesis del filtro afectivo.....	17
2.1.6 Teoría del aprendizaje significativo.....	18
2.1.7 Teoría cognoscitiva del aprendizaje.....	20
2.2 El interlenguaje y el error.....	22
2.3 Enseñanza de la gramática.....	26
2.4 Modelos de enseñanza.....	27
2.4.1 Tareas gramaticales de toma de consciencia (<i>Grammar Consciousness-Raising Tasks</i>).....	28
2.4.2 Técnica del Garden Path (<i>Garden Path Technique</i>).....	29
2.4.3 Enfoque léxico (<i>Lexical Approach</i>).....	29
2.4.4 Instrucción de procesamiento (<i>Processing Instruction</i>).....	30
2.5 Selección de modelos.....	34

CAPÍTULO III

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL PLURAL

3.1 El plural y su evolución en el idioma inglés.....	37
3.2 Sistema lingüístico del plural en inglés.....	41
3.2.1 Sustantivos invariables.....	43
3.2.2 Sustantivos variables.....	44
3.2.2.1 Plurales regulares.....	45
3.2.2.2 Plurales irregulares.....	49
3.3 Sistema lingüístico del plural en español.....	55
3.4 Tratamiento pedagógico del plural.....	59

CAPÍTULO IV
PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 Explicación gramatical sobre los sustantivos con plural irregular para el docente.....	64
4.2 Ejercicio de toma de consciencia.....	65
4.3 Comprensión auditiva.....	71
4.3.1 Ejercicio de comprensión auditiva (<i>input</i> estructurado).....	74
4.3.2 Ejercicio de comprensión auditiva (<i>input</i> estructurado).....	77
4.4 Comprensión de lectura.....	80
4.4.1 Ejercicio de comprensión de lectura (<i>input</i> estructurado).....	83
4.4.2 Ejercicio de comprensión de lectura (<i>input</i> estructurado).....	85
4.5 Producción oral.....	87
4.5.1 Ejercicio de producción oral (enfoque comunicativo).....	89
4.5.2 Ejercicio de producción oral (<i>output</i> estructurado).....	91
4.6 Producción escrita.....	94
4.6.1 Ejercicio de producción escrita (enfoque comunicativo).....	95
4.6.2 Ejercicio de producción escrita (enfoque comunicativo).....	99
4.7 Habilidades integradas.....	104
4.7.1 Ejercicio de habilidades integradas (producción escrita, lectura y comprensión auditiva/enfoque comunicativo).....	105

4.7.2 Ejercicio de habilidades integradas (comprensión de lectura, producción escrita, lectura y comprensión auditiva/enfoque comunicativo).....	107
---	------------

CONCLUSIONES.....	112
--------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA.....	115
--------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la UNAM Campus Acatlán en su programa global (PG) de inglés, tiene como objetivo principal el lograr que los alumnos consigan un buen desenvolvimiento en la lengua meta en las cuatro habilidades de la lengua, es decir, que alcancen un nivel aceptable en su producción oral y escrita, así como en su comprensión auditiva y de lectura en el idioma inglés. Para alcanzar este objetivo, se considera que el alumno debe contar con bases gramaticales bien cimentadas; sin embargo, el aprendizaje de algunos puntos gramaticales en inglés causa más dificultad que otros a los alumnos de esta institución. Por esta razón se sugiere la elaboración de "gramáticas pedagógicas" sobre puntos gramaticales problemáticos, para los alumnos, que encierren aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos.

La gramática pedagógica centra su atención en un punto lingüístico en específico que causa dificultad a los estudiantes y profundiza en él a través de actividades y ejercicios para que el alumno logre expresarse adecuadamente en la lengua meta.

El punto gramatical a desarrollar en este trabajo es la pluralización de sustantivos en inglés, específicamente los sustantivos con plural irregular.

Se consideró pertinente el sólo tratar este tipo de sustantivos dado que abarcar todo el sistema de plurales en inglés sería demasiada información lingüística para una sola gramática pedagógica, provocando que ésta perdiera su finalidad, que es enfocarse a un punto lingüístico en específico para lograr que el alumno logre manejarlo correctamente.

La propuesta de una gramática pedagógica sobre los plurales irregulares en inglés surgió de la observación de errores en este punto lingüístico que se

presentaban de manera recurrente tanto en alumnos de niveles básicos como en los más avanzados. Además, se observó en 10 libros de texto para la enseñanza del inglés, una marcada inclinación por abordar principalmente los sustantivos con plural regular y no tratar los sustantivos con plural irregular en específico de manera completa ni organizada.

La formación del plural irregular en inglés generalmente causa dificultad a los alumnos hispanohablantes que estudian inglés como lengua extranjera, por la sobregeneralización que hacen de la regla para la formación del plural regular. Los alumnos tienden a añadir una "s" final indiscriminadamente a todos los sustantivos en inglés, produciendo errores serios en la L2 como *childs, mans, knives*, entre otros.

El sistema de plurales irregulares en inglés incluye sustantivos que cambian su forma de manera notoria, como son *mouse/mice, child/children, man/men*, entre otros.

Existen otros sustantivos que guardan la misma forma en el plural que en singular, confundiendo al estudiante al momento de enfrentarse a ellos, como *deer, fish, sheep*, entre otros.

También se encuentran los sustantivos que el inglés ha tomado del latín y del griego que mantienen su plural original, como por ejemplo *stimulus/stimuli, thesis/theses*.

En español no existen los plurales irregulares ya que éstos son de origen germánico y se derivan de las flexiones del Inglés Antiguo; por tanto, es aconsejable el conscientizar al alumno hispanohablante sobre esta peculiaridad del idioma inglés.

De esta manera el objetivo de este trabajo es elaborar una gramática pedagógica que sirva como herramienta didáctica al profesor de inglés como lengua extranjera para la enseñanza de plurales irregulares en este idioma.

Si bien la dificultad en la formación del plural irregular se presenta en diferentes niveles de aprendizaje del inglés, la población a la que va dirigida esta gramática es a alumnos principiantes inscritos en el programa global nivel 1 (PG1) del Centro de Idiomas Extranjeros de la UNAM Campus Acatlán, ya que se considera conveniente que el problema se solucione desde los primeros niveles de aprendizaje. La población la conforman dos tipos de comunidades: la comunidad interna y la comunidad externa.

La comunidad interna está constituida por alumnos universitarios que en su mayoría cursan el programa global por cubrir un requisito exigido en sus respectivas carreras. Estos alumnos son considerados como jóvenes adultos, pues sus edades oscilan entre los 18 y 23 años.

La comunidad externa la conforman personas ajenas a la UNAM pero con el deseo de aprender inglés como lengua extranjera ya sea por superación personal, profesional o por placer. Las edades de esta comunidad son muy variadas, pues oscilan desde los 18 a los 60 años de edad.

Cada grupo del programa global contempla 25 sujetos aproximadamente. Todos ellos asisten a dos clases de dos horas a la semana, siendo este tiempo en su mayoría el único en que tienen contacto con el idioma inglés.

La mayoría de los grupos de niveles básicos de inglés en el CIE utilizan el libro de texto *East West Basics e East West 1* de las autoras K. Graves y A. Rice publicados por Oxford University Press. Una minoría utiliza la serie de *Outlook for English* de J. Holloway y S. Keyes publicado por la UNAM.

El presente trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero de ellos se aborda el concepto de gramática y se presentan algunos tipos de gramática que se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se describen los elementos que conforman una gramática pedagógica para dar posteriormente

una definición sobre la misma. Asimismo se analiza la trayectoria de la gramática a través de diferentes corrientes metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El segundo capítulo presenta los aspectos psicolingüísticos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se describen las hipótesis y teorías más conocidas relacionadas con los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Se definen los conceptos inherentes al conocimiento de la estructura de una L2 como es el de interlenguaje y el de error. Finalmente se presentan algunos modelos de enseñanza de la gramática.

El tercer capítulo está dedicado a la descripción lingüística del sistema de plurales tanto en el inglés como en el español con el fin de detectar posibles puntos problemáticos en el aprendizaje del punto gramatical a tratar en este trabajo. También en este capítulo se analiza la manera de abordar la pluralización de sustantivos en diez libros de texto utilizados en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

En el último capítulo se hace la propuesta de una gramática pedagógica para la pluralización de sustantivos en inglés, específicamente para los sustantivos con plural irregular. Se presenta un ejercicio de toma de conciencia y dos ejercicios para cada una de las cuatro habilidades de la lengua, así como dos actividades de integración de habilidades.

Se espera que esta gramática pedagógica no sólo pueda beneficiar a los estudiantes de niveles básicos de inglés del Centro de Idiomas Extranjeros de la UNAM Campus Acatlán, sino a otras poblaciones con características semejantes.

CAPÍTULO I

LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO I

LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo, se presenta la definición del concepto de gramática y se exponen algunos tipos de gramática que se relacionan con una gramática pedagógica. Se analizan los elementos que conforman una gramática pedagógica para posteriormente dar una definición sobre la misma. Por último se presenta la trayectoria que la gramática ha tenido a través de diversas corrientes metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1 Definición de gramática

Para poder entender el término gramática pedagógica, que es el tema de estudio del presente trabajo, es necesario definir primeramente el concepto de gramática.

La palabra gramática según su etimología, se deriva del griego *grammatike*, donde *gramma* se refiere a las letras, a algo escrito, y *techne* se refiere al arte. La gramática " *tiene que ver con las formas y estructuras de las palabras (morfología) y con el arreglo de éstas en frases y oraciones (sintaxis)*" (*Webster's Dictionary* 1983:792).

La gramática ha sido objeto de estudio desde la Edad Media hasta nuestros días y ha sido visualizada desde muy diversas perspectivas. Para fines de este trabajo se presentan a continuación los conceptos que además de describir la lengua, enfatizan la correcta comunicación entre los hablantes.

Manuel Seco (1988) menciona que la gramática no enseña a hablar;

enseña a reflexionar sobre el hablar, y por tanto indirectamente puede ayudar a hablar mejor, es decir, pensar mejor y comunicarse mejor. La gramática examina los elementos que constituyen la lengua y la organización y funcionamiento de todos esos elementos. S. Fernández (1987), por su parte, considera a la gramática como un conjunto de regularidades que forman el sistema de una lengua, y que el dominio de esta gramática es totalmente necesario para la comunicación de todos los hablantes de una lengua. Asimismo, Penny Ur (1988:4) interesada en la relación que existe entre la gramática y el estudiante de lenguas, define la primera como:

...la manera en que el lenguaje manipula y combina las palabras para formar unidades de significado más largas. Existe un conjunto de reglas que gobiernan la forma en que las unidades de significado pueden ser construidas en una lengua: se puede decir que un alumno que conoce la gramática es aquel que ha manejado y puede aplicar estas reglas para expresarse en lo que podría llamarse formas aceptables.

Retomando estas tres definiciones se hace claro que la gramática debe contemplar todos los elementos que conforman una lengua, es decir, las palabras y todas sus posibles combinaciones, pero sobre todo debe hacer hincapié en las reglas que gobiernan el sistema de la lengua para que exista una mejor comunicación entre los hablantes.

Todo lo anterior se relaciona estrechamente con el problema que se pretende abordar en este trabajo, puesto que la gramática ayuda al estudiante a desenvolverse en la lengua meta de una manera más aceptable, tal y como lo señalan los tres autores antes citados.

1.2 Tipos de gramática

Existen diferentes tipos de gramática dependiendo del enfoque que se tenga de la lengua. Dentro de estas gramáticas se encuentran la gramática histórica, que estudia los cambios en las características y reglas de la lengua en un determinado período de tiempo; la gramática comparativa, que analiza varias lenguas para encontrar semejanzas y diferencias entre ellas, entre otras. En este apartado se analizará la gramática pedagógica y su relación con otras gramáticas, como son: la gramática descriptiva, la gramática del conocimiento y la gramática de aprendizaje.

1.2.1 Gramática descriptiva

La gramática descriptiva, según T. Odlin (1994), describe la lengua no sólo de manera sintáctica y morfológica, sino también de manera fonética y semántica. Esta gramática da cuenta del uso cotidiano de la lengua. Odlin menciona la utilidad que la gramática descriptiva puede ofrecer al profesor de lenguas extranjeras al establecer reglas de uso de la lengua.

1.2.2 Gramática del conocimiento

Más que ser un tipo de gramática, la gramática del conocimiento es otro concepto útil para este trabajo. Esta gramática, según Cook (1991), se refiere al conocimiento que el hablante posee en su mente del sistema de su lengua materna. Este conocimiento implícito, inconsciente, se le ha llamado *competencia lingüística o gramatical*. Así como se tiene este conocimiento sobre la lengua, también existe un conocimiento de cómo se usa, de saber qué

decir, a quién, cuándo, dónde y cómo. Esto es a lo que D. Hymes (1972) llamó *competencia comunicativa*. Asimismo, N. Chomsky en los años sesentas hizo la distinción entre lo que es competencia y actuación (*performance*), estableciendo que la primera es el conocimiento que tiene el hablante oyente de su lengua, y la última es el uso real que hace de la lengua en situaciones concretas.

1.2.3 Gramática de aprendizaje

La gramática de aprendizaje está relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Es la gramática que el alumno ha interiorizado y se convierte en parte de su interlenguaje. Este tipo de gramática cambia constantemente de acuerdo con la información y conocimientos que se vayan presentando.

1.2.4 Gramática pedagógica

Este tipo de gramática va estrictamente relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras. La gramática pedagógica es la mediadora, el puente entre la gramática descriptiva que se mencionó anteriormente y la gramática que el alumno posee, es decir, la gramática de aprendizaje. Las gramáticas pedagógicas, en otras palabras, proporcionan descripciones y explicaciones de acuerdo con el conocimiento del alumno, así como ejercicios para que los estudiantes puedan manejar la lengua extranjera de manera adecuada.

Las gramáticas pedagógicas se diseñan generalmente para los profesores de lenguas extranjeras, pues de acuerdo con P. Corder (1974), el profesor, sea nativo o no nativo-hablante de la lengua que enseña, necesita de

un manual, un apoyo que le ayude a presentar la información de la lengua a sus alumnos. Para Corder, entonces, una gramática pedagógica es un texto que ayuda al profesor en la metodología de una presentación gramatical, provee nueva información sobre la lengua además de dar indicaciones de cómo presentarla a los estudiantes.

Otra idea similar sobre el concepto de gramática pedagógica es la que ofrece R. Tomlin (1994), pues para ella el desarrollo de una gramática pedagógica útil depende en gran medida de una adecuada descripción gramatical de la lengua meta para así ofrecer al profesor de lenguas suficiente información para la elaboración de actividades de aprendizaje de acuerdo con el problema gramatical seleccionado.

Con respecto a los fundamentos que una gramática pedagógica debe tener, S. Fink (1977) menciona que si bien una gramática pedagógica está orientada hacia la adquisición de una lengua extranjera, su información debe provenir de campos lingüísticos, psicológicos y educativos.

La gramática pedagógica surge, entonces, de las necesidades de los alumnos, es decir, a partir de la detección de un punto lingüístico que impide un correcto desenvolvimiento del estudiante en la lengua meta. La gramática pedagógica pretende abordar el problema apoyándose en fundamentos lingüísticos (para conocer el funcionamiento de la estructura en la lengua meta y compararla con la lengua materna del estudiante); y psicolingüísticos (para entender los procesos internos que se llevan a cabo al aprender una lengua extranjera). Sin embargo, como menciona W. Rutherford, (1987:120), *"la gramática pedagógica debe considerarse tan sólo como un medio para llegar a un fin y no como el fin mismo"*. De esta manera se diseñan ejercicios para tratar de facilitar al alumno el manejo de la estructura en cuestión.

En resumen, los elementos que deben tomarse en cuenta para la elaboración de una gramática pedagógica son la detección de un punto en particular que esté causando dificultad al alumno; el análisis de procesos psicolingüísticos encaminados al aprendizaje de una lengua extranjera; las descripciones lingüísticas del sistema del punto problemático, y la elaboración de una serie de ejercicios que conlleven a la internalización del punto gramatical. La gramática pedagógica, entonces, dará los elementos necesarios al profesor de lenguas para que organice y presente la información a sus alumnos de la mejor manera posible.

Por consiguiente, se puede definir a la gramática pedagógica como una herramienta didáctica basada en una gramática descriptiva, en información lingüística y psicolingüística, que auxilia al profesor de lenguas extranjeras a presentar un punto gramatical a través de ejercicios encaminados al uso correcto de la estructura seleccionada.

1.3 La gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras

La gramática ha sido considerada como una parte necesaria en la enseñanza de lenguas extranjeras; ha estado presente desde la Edad Media hasta nuestros días, por tanto, y según D. Wilkins, es *"la tradición que hemos heredado"* (en Rutherford, W. 1987:27). Según el tipo de enfoque lingüístico o psicológico de moda en el momento, diversas corrientes metodológicas han aparecido y han dictado el papel que la gramática debe desempeñar de acuerdo con su muy particular punto de vista. Se mencionarán las principales corrientes metodológicas del siglo XX y la manera en que la gramática ha sido abordada por estos métodos.

1.3.1 El método de gramática-traducción

El método de gramática-traducción dominó a principios de este siglo y es también llamado el método clásico por enseñar las lenguas clásicas: el latín y el griego (D. Larsen-Freeman 1986:4). Los estudiantes tenían que aprender las reglas gramaticales y vocabulario para leer literatura en la lengua meta y traducir a su lengua materna. Aquí, el lenguaje literario era visto como superior al hablado; por tanto la lectura y la escritura estaban por encima de la producción oral y comprensión auditiva. La gramática se enseñaba de manera deductiva, se tenían que memorizar las reglas y más tarde aplicarlas. El significado se hacía claro con la sola traducción de la lengua meta (L2) a la lengua materna (L1). En clase, se utilizaba la lengua materna y los profesores rechazaban el error.

1.3.2 El método directo

El método directo es llamado de esta manera porque el significado se conecta directamente con la lengua meta sin tener que pasar por el proceso de traducción a la lengua materna del estudiante (D. Larsen-Freeman 1986:18). Con este método los alumnos tenían que aprender a pensar en la lengua meta y así ser capaces de comunicarse en ella. Con esto se pretendía que el alumno adquiriera la L2 de la misma forma como aprendió la lengua materna. Se demostraba el significado a través de dibujos o pantomima, y la gramática se enseñaba de manera inductiva. La pronunciación tenía un lugar importante en este método ya que se enfatizaba la producción oral sobre la escrita. En clase sólo se permitía utilizar la lengua meta y la corrección de errores gramaticales era constante.

1.3.3 El método audio-lingual

El método audio-lingual se creó en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra mundial en los programas de entrenamiento de la armada como resultado de la necesidad de poder comunicarse con los aliados de Europa, Africa y Asia (R. Dirven 1990:6). Por tanto, el vocabulario y las estructuras de la lengua se enseñaban a través de diálogos, mismos que el alumno tenía que repetir y memorizar siguiendo los patrones dados para formar hábitos. Las habilidades que enfatizaba este método eran la producción oral y comprensión auditiva. Se crean entonces los laboratorios de lenguas. La gramática se enseñaba de forma inductiva y los errores eran evitados. Este método tiene sus bases en los principios estructuralistas y conductistas de la época.

1.3.4 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo surgió alrededor de los años setentas. El objetivo principal de este enfoque es que el alumno haga uso de la lengua para fines comunicativos y que adquiera una competencia comunicativa aceptable. El término competencia comunicativa es sugerido por D. Hymes (1972) para referirse al conocimiento que tiene el hablante de las reglas de una lengua así como la habilidad para utilizarlas. Otros autores como M. Swain y M. Canale (1980) contemplan esta competencia como una síntesis de principios gramaticales básicos que posee una persona y que puede usarlos en un contexto determinado. Por tanto, el enfoque comunicativo da más importancia a las funciones de la lengua que a la forma. La enseñanza de la gramática formal está subordinada a los fines comunicativos; de esta manera sólo se dan

reglas de uso para facilitar el proceso de comunicación. Se hace uso de material didáctico auténtico, de actividades que son significativas y que involucran a los alumnos. Las cuatro habilidades de la lengua son trabajadas desde un principio y los errores son vistos como un proceso natural en el desarrollo del aprendizaje. El enfoque comunicativo se basa en teorías de aprendizaje mentalistas donde el aprendizaje es considerado como una actividad racional y no como un hábito.

Se puede constatar con los métodos antes mencionados que la gramática siempre ha estado presente en la enseñanza de lenguas extranjeras en este siglo, aunque ha variado la manera de abordarla.

La gramática pedagógica que se pretende elaborar tomará el enfoque comunicativo como base principal para su elaboración; sin embargo, no se descarta la posibilidad de tomar ciertos aspectos de los métodos anteriormente descritos que sean de utilidad para los ejercicios y actividades que se diseñarán con el fin de que el alumno logre manejar el punto lingüístico que le causa problema.

En la primera parte de este capítulo se definió el concepto de gramática que servirá como punto de partida para la elaboración de la gramática pedagógica. En la segunda parte se describieron algunos tipos de gramática que existen y que tienen relación con la gramática pedagógica. Asimismo se analizaron los elementos que conforman una gramática pedagógica para llegar a una definición sobre la misma. Por último, se presentaron los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en este siglo y la manera de abordar la gramática por cada uno de ellos.

En el siguiente capítulo se expondrán los aspectos psicolingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera con el fin de presentar un marco teórico que sirva como base para la elaboración de esta gramática pedagógica.

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

CAPÍTULO II

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

Para abrir este capítulo, se presentan primeramente las diferentes concepciones sobre la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera. Se analizan también conceptos inherentes al conocimiento de la estructura de una L2 como es el de interlenguaje y el de error. Posteriormente, se presentan diferentes maneras de abordar la gramática y se describen algunos modelos para la enseñanza de ésta. Todo esto conformará un marco teórico para justificar el diseño de los ejercicios de la gramática pedagógica que se pretende elaborar.

2.1 Teorías sobre la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera

En las últimas décadas de este siglo han surgido diversas explicaciones sobre la manera en que las personas adquieren o aprenden una segunda lengua. Todas estas hipótesis y teorías se apoyan en los resultados que arrojan las investigaciones sobre los temas de adquisición y aprendizaje, pues los procesos que se llevan a cabo dentro de la mente de la persona que está en contacto con la lengua meta no son visibles. A continuación se presentan las hipótesis y teorías más conocidas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que se relacionan con la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

2.1.1 Hipótesis sobre adquisición-aprendizaje

La hipótesis sobre adquisición-aprendizaje de S. Krashen (1977), plantea que las personas pueden llegar al conocimiento de una segunda lengua a través de dos vías: **la adquisición**, que es definida como un proceso subconsciente, que se logra de manera natural, pues la persona que adquiere una lengua ignora que existe este proceso. La única condición para que la adquisición se realice es la exposición a la lengua.

En contraparte, **el aprendizaje** lo define como un proceso consciente, el conocimiento explícito de la lengua que se propicia generalmente en situaciones formales de enseñanza a través del conocimiento de las reglas gramaticales.

Esta teoría plantea que la información de la lengua obtenida por estas dos vías (adquisición y aprendizaje) es almacenada separadamente y por tanto es intransferible. Sin embargo, Krashen posteriormente señala que el aprendizaje de la gramática puede complementar la adquisición de la lengua.

De esta forma, la gramática pedagógica en su fase preliminar, se basa en un aprendizaje consciente, aunque esto no quiere decir que se excluya a la adquisición como un resultado final.

2.1.2 Hipótesis sobre el orden natural

La hipótesis sobre el orden natural estipula que las estructuras gramaticales de una lengua extranjera se adquieren en un cierto orden, es decir, algunas estructuras tienden a adquirirse primero y otras después, independientemente de la lengua materna que se tenga. Los estudios realizados por H. Dulay y M. Burt en 1973, a niños hispanohablantes y a niños japoneses que aprendían inglés como

segunda lengua, mostraron que existe un orden en la adquisición de ocho morfemas estudiados y que reflejan el grado de dificultad de éstos.

Según Dulay y Burt las personas que estudian el inglés como una segunda lengua tienen en común este orden en ocho morfemas gramaticales (Cook, 1991:15).

1. plural "-s "	"Books"
2. progressive "-ing "	"John going"
3. copula "be"	"John is here"
4. auxiliary "be"	"John is going"
5. articles "the" and "a"	"The books"
6. irregular past tense	"John went"
7. third person "-s "	"John likes books"
8. possessive "'s "	"John's book"

De acuerdo con los autores, estos resultados indican que el plural "-s" es el morfema más fácil de adquirir en inglés. Para fines de este trabajo, esta información es útil, pues aunque no se tratará el plural regular, ésta podría señalarse como la causa por la cual el alumno sobregeneraliza la regla para los sustantivos con plural irregular.

2.1.3 Teoría del Monitor

La Teoría del Monitor fue propuesta por S. Krashen en 1977 y está estrechamente relacionada con la hipótesis de adquisición-aprendizaje. Este autor señala que la fluidez que se alcanza en la lengua meta se debe a la adquisición, pues

en una conversación la lengua se usa de manera rápida, espontánea y prácticamente inconsciente. En cambio, el aprendizaje se relaciona con el conocimiento consciente de la lengua y la precisión en la producción de ésta.

El monitor entra en juego justamente cuando el individuo quiere hacer correcciones o cambios en su producción de la lengua meta; se podría decir que es un mecanismo de control lingüístico, una conciencia lingüística, que las personas poseen para autocorregirse de acuerdo con los conocimientos gramaticales aprendidos.

Para que el monitor se active tienen que darse, según Krashen, tres condiciones básicas:

- 1) que la persona cuente con el tiempo suficiente para autocorregirse
- 2) que su atención esté enfocada en la forma correcta de la lengua
- 3) que conozca conscientemente las reglas gramaticales

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, esta situación se refleja cuando el alumno realiza alguna tarea escrita, donde cuenta con el tiempo necesario para centrar su atención en no cometer errores. En cambio, cuando el mismo alumno participa en una conversación, no tiene el tiempo suficiente para hacer uso extenso del monitor; por lo tanto, su producción oral no es tan acertada como puede ser su producción escrita.

Existen tres tipos de usuarios del monitor: las personas que hacen uso exagerado de este mecanismo para no cometer ningún tipo de error; las personas que prefieren no usarlo para no perturbar la comunicación; y las personas que hacen un uso balanceado del monitor dependiendo de la situación en que se encuentren.

La gramática pedagógica, entonces, ofrece información para el monitor, pero dependerá de cada alumno el uso que haga de él.

2.1.4 Hipótesis del *Input*

La hipótesis del *Input* (Krashen y Terrell 1983) propone una explicación de la manera en que se adquiere una lengua extranjera. De acuerdo con esta hipótesis, la adquisición surge cuando el alumno puede entender las estructuras nuevas que están a un nivel más alto de su conocimiento actual, es decir, *input* comprensible +1 ($i + 1$).

La información nueva que se ofrezca al alumno no debe ser ni demasiado sencilla, ni muy compleja, tan sólo un nivel más alto. Según los autores, se busca comprender el mensaje, es decir, centrar la atención en lo que se dice y no en cómo se dice.

La teoría del *input* hace hincapié en el período de silencio que debe existir antes de que la persona comience a hablar en la lengua meta. La adquisición se lleva a cabo en este tiempo de silencio donde el alumno construye su competencia lingüística a través del *input* que escucha y logra entender.

La inclusión de la gramática pedagógica en el momento justo debe contemplar la experiencia lingüística de los alumnos, para que los ejercicios que se presenten contengan este nivel más alto de conocimiento, cuidando que los ejercicios no sean demasiado sencillos ni demasiado complicados para el alumno.

2.1.5 Hipótesis del filtro afectivo

La teoría del filtro afectivo que proponen M. Burt y H. Dulay (1974), está relacionada con las variables afectivas que intervienen en el éxito o fracaso de la adquisición de una segunda lengua, como son la motivación, la auto-estima, los estados emocionales y las actitudes.

De acuerdo con esta teoría, el filtro no permite el acceso a toda la información lingüística, puesto que depende de las variables antes mencionadas para determinar la cantidad y la rapidez con la que accederá la información.

Estos autores sugieren que para que las personas adquieran una segunda lengua, su filtro debe ser bajo para que facilite la permeabilidad lingüística; esto se logra si las personas son positivas en todos los aspectos afectivos.

Gardner y Lambert en 1959, describen dos diferentes tipos de motivación: 1) la integrativa, que tiene que ver con deseos de entender a la comunidad hablante de la lengua meta y su cultura; y 2) la instrumental, que se relaciona con la necesidad de alcanzar objetivos profesionales.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras anteriormente se creía que la mejor motivación era la integrativa, pero más tarde se encontró que lo importante es el grado de motivación que tenga el alumno, independientemente del tipo de motivación.

La manera de presentar las actividades y ejercicios en la gramática pedagógica debe darse en un contexto agradable, libre de tensiones, para que los alumnos logren mantener su filtro afectivo en niveles bajos, todo esto con el fin de facilitar la entrada a mayor cantidad de información.

2.1.6 Teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo que propone D. Ausubel en 1973, señala que el aprendizaje puede ser de dos tipos : 1) **memorístico o repetitivo**, en el que la información sólo se retiene, carece de significado, y por tanto no se relaciona con ningún tipo de experiencia; y 2) **significativo**, en que la información nueva adquiere significado para la persona al poderse relacionar e integrar con los conocimientos anteriores, con experiencias, hechos u objetos.

Estos dos tipos de aprendizaje además de diferenciarse cognoscitivamente, también se distinguen por el tipo de motivación y actitud que se presenten en el alumno, es decir, se involucra la parte afectiva en el aprendizaje. Ausubel menciona que en el aprendizaje memorístico, no existe ninguna implicación afectiva que permita relacionar nuevos conocimientos con los ya existentes, a diferencia del aprendizaje significativo donde sí la hay.

Esta teoría está centrada en el aprendizaje formal que se da a través de la instrucción. La enseñanza y el aprendizaje son contemplados por Ausubel como dos continuos que interactúan.

La instrucción planeada y estructurada puede fomentar el aprendizaje significativo; pues según este autor, ésta puede iniciarse de manera receptiva, donde el profesor expone de manera explícita lo que el alumno debe aprender, hasta terminar en una enseñanza basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

Las condiciones ideales para que se produzca un aprendizaje significativo son el contar con material estructurado, organizado de manera lógica y que tenga significado en sí mismo; que exista una predisposición por parte del alumno para aprender, (la persona debe tener algún motivo para esforzarse); y que la estructura cognositiva del alumno contenga ideas o conceptos con los que pueda ser relacionado el nuevo material.

La gramática pedagógica que se elaborará tomará en cuenta estas condiciones, planeando y estructurando las actividades y ejercicios, para lograr que éstos se encadenen y se integren con los conocimientos anteriores del alumno.

2.1.7 Teoría cognoscitiva del aprendizaje

La teoría cognoscitiva se basa en los estudios realizados por psicólogos y psicolingüistas al aplicar los conocimientos de la psicología cognoscitiva contemporánea al campo del aprendizaje de una segunda lengua. Para B. McLaughlin (1987), el aprender una segunda lengua es aprender una habilidad, ya que varios aspectos de una tarea (*task*) deben ser practicados hasta lograr una rutina o automatización para que se consiga una actuación (*performance*) fluida. El aprendizaje es visto como un proceso cognoscitivo pues involucra representaciones internas que regulan y guían la actuación. Estas representaciones conforman un sistema que incluyen procedimientos para seleccionar vocabulario, reglas gramaticales y convenciones pragmáticas que gobiernan el uso de la lengua.

Según Karmiloff-Smith (en McLaughlin, B. 1987), a medida que el alumno reestructura su sistema lingüístico y tiene mayor control sobre las representaciones internas, su producción en la lengua meta mejora.

La teoría cognoscitiva considera que los seres humanos poseen una capacidad limitada de procesamiento de información, ya que sólo cierta cantidad de atención puede prestarse a cada tarea. Una vez que la tarea se ha automatizado, la atención puede dirigirse a otros componentes.

De acuerdo con esta visión, el procesamiento de la información se puede hacer de dos maneras: a través de un procesamiento automático y de un procesamiento controlado.

El **procesamiento automático** activa ciertos núcleos en la memoria cada vez que se presenta un *input* apropiado. Esta activación es una respuesta aprendida que se automatiza a través de la práctica constante, es más rápido y es difícil de suprimir o alterar. Todo este proceso se lleva a cabo en la memoria a largo plazo.

Por otro lado, el **procesamiento controlado** activa los nódulos de una forma temporal y requiere de más tiempo para su activación por su limitada capacidad. Este tipo de procesamiento regula el paso de información de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo y es relativamente fácil de alterar.

La reestructuración es un concepto básico de la teoría cognoscitiva al igual que el concepto de automatización. El aprendizaje de lenguas extranjeras requiere que los alumnos reestructuren, modifiquen la información, pues a mayor cantidad de aprendizaje corresponderá un mayor número de cambios y reestructuraciones en las representaciones cognoscitivas internalizadas.

La automatización, según esta teoría, es una característica de las etapas tempranas del aprendizaje, mientras que la reestructuración se relaciona con etapas posteriores.

Por su parte, R. Anderson (en O'Malley, J. M. 1990) hace una distinción entre la información estática y dinámica que se tiene en la memoria. La información estática es el **conocimiento declarativo**, es decir, involucra el conocimiento de hechos, reglas, definiciones de palabras, secuencias e imágenes. Se almacena en la memoria a largo plazo en términos de significados o representaciones proposicionales. El **conocimiento de procedimientos o procedimental**, es la información dinámica que se logra gradualmente a medida que se den mayores oportunidades para practicar la tarea. Este tipo de conocimiento crea una habilidad para poder generar y entender la lengua, así como para saber aplicar ciertas reglas en la resolución de un problema.

Anderson identifica tres etapas para pasar de un conocimiento declarativo a un conocimiento de procedimientos: la etapa cognoscitiva, la asociativa y la autónoma.

La etapa **cognoscitiva** ocurre en la etapa de instrucción, cuando el alumno recibe indicaciones sobre lo que debe hacer, por tanto es una actividad que el

alumno hace de manera consciente. Esta etapa corresponde al conocimiento declarativo en el cuál la producción del alumno contiene errores.

En la etapa **asociativa** los errores generados en la etapa declarativa se detectan y se eliminan. Aquí, el conocimiento declarativo empieza a convertirse en conocimiento de procedimientos. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, la producción del alumno aunque tiende a ser más experta, todavía es lenta y se cometen errores.

En la etapa **autónoma**, la ejecución de la habilidad se vuelve automática, se realiza sin esfuerzo y los errores desaparecen. La habilidad se domina después de un período largo de práctica.

El conocimiento de la gramática de una lengua extranjera pertenece al conocimiento declarativo del alumno, que a través de una práctica constante, puede formar parte del conocimiento de procedimientos.

La gramática pedagógica que se pretende elaborar intentará, a través de sus ejercicios, que el alumno llegue a la etapa autónoma y así logre dominar un punto lingüístico en la lengua meta.

2.2 El interlenguaje y el error

El interlenguaje y el error forman parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que se hace necesario la explicación de ambos términos.

El concepto de interlenguaje, surgió a principios de los años setentas con L. Selinker (1972), quién lo define como un sistema lingüístico, separado de la lengua materna y de la lengua meta, que se basa en el resultado observable del intento del alumno por producir la norma de la lengua meta. Este autor asume la existencia de una estructura psicológica que se encuentra latente en el cerebro y que se activa cuando se aprende una segunda lengua. En esta estructura, se desarrollan procesos

que se relacionan con el mecanismo de la **fosilización**; es decir, con aspectos lingüísticos, reglas y subsistemas que el alumno tiende a mantener en su interlenguaje, no importando la edad o cantidad de instrucción y explicación que reciba sobre la lengua meta. Las estructuras fosilizadas, según Selinker, tienden a permanecer como una actuación potencial que resurge en la actuación productiva, aún cuando parecían haber sido erradicadas. Este fenómeno generalmente sucede cuando la atención del alumno está centrada en un material nuevo y complejo, así como también cuando el alumno se encuentra en estados de mucha ansiedad, relajación o emoción.

Por otro lado, R. Ellis (1987) describe al interlenguaje como un sistema natural y variable que se desarrolla entre el conocimiento lingüístico que el alumno posee y la lengua meta. Esta variabilidad que presenta el interlenguaje puede ser sistemática o no sistemática.

La primera variabilidad depende del uso de la lengua en contextos tanto situacionales como lingüísticos. El alumno sabe dónde, cuándo, cómo y con quién usar las reglas de la lengua para comunicarse; en otras palabras, la variabilidad sistemática se relaciona con la competencia comunicativa.

La segunda variabilidad (no sistemática) también es llamada libre, y se relaciona con la actuación (*performance*), pues el alumno puede usar dos o más formas lingüísticas para expresar la misma idea. Esta variabilidad ocurre cuando el alumno es incapaz de actuar (*perform*) su propia competencia.

Se puede decir entonces, que el interlenguaje es la manifestación de la existencia de un sistema lingüístico, propio e individual, que se crea para cubrir una necesidad de comunicación en la lengua meta.

De acuerdo con H. D. Brown (1980), el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso en el cuál el alumno conscientemente prueba sus hipótesis sobre la lengua meta y como consecuencia se cometen errores durante este proceso. Es

precisamente de los errores de donde puede surgir el aprendizaje, pues de ellos se obtiene una retroalimentación, misma que propiciará que se hagan nuevos intentos hasta lograr el objetivo correcto.

El error para P. Corder (1973:259) es "un rompimiento del código", es una desviación notable de la norma y es consecuencia del interlenguaje del alumno. Según este autor, los errores pueden ser:

- a) de actuación (*performance*), que se caracterizan por ser asistemáticos, es decir, no se pueden predecir.
- b) de competencia, que son sistemáticos y sí se pueden predecir.

De esta forma, hace una distinción entre el error y la equivocación (*mistake*), ya que ésta última es catalogada como un error de actuación. La equivocación se refiere a una falla en la utilización correcta de la lengua que ya se conoce. Este no es el resultado de una competencia deficiente, sino de alguna imperfección en el proceso de producción.

Las equivocaciones se perciben como titubeos (*hesitations*), o errores de lengua o pluma (*slips of the tongue or pen*) que generalmente hacen los nativos-hablantes.

Asimismo Corder identifica dos tipos de errores:

- a) los evidentes (*overt*), que son enunciados o expresiones totalmente incorrectos gramaticalmente hablando
- b) los no evidentes (*covert*), que son enunciados o expresiones gramaticalmente bien formados pero que son incorrectos en el contexto de comunicación.

Este mismo autor describe la existencia de tres etapas en el error:

1. **Pre-sistemática.**- el alumno no es capaz de corregir su error porque no lo puede detectar. El alumno tiene una idea vaga de que existe un sistema en la lengua meta que debe aprender.

2. **Sistemática**.- el alumno reconoce que cometió un error e intenta comunicar la idea de otra manera. En esta etapa el alumno aparentemente ya ha aprendido la regla, pero vuelve a caer en el mismo error.

3. **Post-sistemática**.- el alumno es capaz de explicar cuál fue el error y corregirlo. Los errores en esta etapa son ya poco frecuentes.

Los errores que cometen con más frecuencia los alumnos que aprenden una segunda lengua son de:

1. **Omisión** de algún elemento requerido. Ejemplo: *Is five o'clock.*

2. **Adición** de algún elemento innecesario o incorrecto. Ejemplo: *mans*

3. **Selección** de un elemento incorrecto. Ejemplo: *do/make.*

4. **Orden** en los elementos. Ejemplo: *Do you know what time is it?*

Estos errores pueden ocurrir a niveles ortográficos, fonológicos, sintácticos y lexico-semánticos.

Para Corder, la sobregeneralización es un proceso inevitable que ocurre dentro del contexto de aprendizaje de una lengua, ya que el alumno produce una forma lingüística basada en su analogía (*look-looked:see-see*). En este ejemplo el alumno sobregeneraliza la regla para la formación del pasado y por consecuencia comete un error. En el caso de los plurales irregulares, el alumno sobregeneraliza la regla para la formación del plural regular (*boot/boots: foot/foots*).

Así también los llamados falsos cognados son errores que involucran analogía y características de la lengua materna. En este caso, el alumno asume que las palabras que son parecidas tanto en su lengua materna como en la lengua meta son sinónimos (*embarazada-embarrassed*).

H. D. Brown (1980) señala que este tipo de errores se debe a que en las primeras etapas de aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno no conoce todavía con exactitud el sistema de la lengua meta, por lo que se apoya en el sistema lingüístico que sí conoce, su lengua materna.

La internalización de los errores en la competencia lingüística de un individuo es lo que Brown cataloga como fosilización. Para M. Canale y M. Swain (1980), estas estructuras incorrectas o errores, persisten a través del tiempo sobretodo cuando no se puso énfasis en la corrección gramatical desde un inicio de la instrucción.

Los errores en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, aportan una retroalimentación valiosa para el profesor, pues los errores pueden indicar si el método de enseñanza y/o los materiales están siendo efectivos o no; si se necesita retomar algún tema en específico dentro del programa por haber sido mal aprendido o enseñado; en otras palabras, los errores dan la pauta para hacer las modificaciones pertinentes en el momento preciso.

La gramática pedagógica se elabora a partir de la detección de errores sistemáticos en los alumnos que aprenden una lengua extranjera. De esta manera, la inclusión de la gramática pedagógica en el momento justo pretende evitar la fosilización de algún punto lingüístico en la lengua meta.

2.3 Enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática de una lengua extranjera, como se mencionó en el primer capítulo, ha tenido a lo largo de la historia, diferentes grados de importancia y maneras de impartirla, pero de una u otra forma siempre ha estado presente.

El propósito de la enseñanza de la gramática es lograr que el alumno produzca enunciados gramaticalmente aceptables en la lengua meta con base en el conocimiento de su sistema. Sin embargo, no existe todavía un consenso sobre la mejor manera de presentar la gramática a los alumnos.

Existen dos alternativas para abordar la gramática en la enseñanza de lenguas: la enseñanza explícita o deductiva y la enseñanza implícita o inductiva.

Para W. Rutherford (1987), la gramática explícita se refiere a la presentación de las reglas gramaticales ordenadamente, dándoles secuencia para provocar en el alumno un manejo consciente de la lengua meta. J. Harmer (1987) por su parte, maneja el término gramática evidente (*overt*), pues la atención del alumno se centra en la gramática misma al presentar las formas gramaticales abiertamente a través de explicaciones.

La gramática implícita es para E. Bialystock (1978) la forma práctica de presentar la gramática. Harmer llama a este tipo de gramática no evidente (*covert*), pues la atención de los alumnos se centra en los ejercicios o actividades para que ellos infieran las reglas a partir de la práctica.

Para P. Corder, (1973:133) el dar una regla o descripción primero, (enseñanza explícita) significa sólo dirigir la atención del alumno hacia el problema para establecer un estado de alerta en la tarea a realizar; y el dar ejemplos o ejercicios primero (enseñanza implícita), significa animar al alumno a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

La enseñanza de la gramática explícita o implícita dependerá del contexto y circunstancias que se presenten; sin embargo, el éxito que se obtenga de presentar una u otra forma de gramática dependerá de la formación lingüística y pedagógica del profesor.

2.4 Modelos de enseñanza

Como resultado de esta inquietud por impartir la gramática de una lengua extranjera de la mejor manera posible, se han desarrollado en las últimas dos

décadas, modelos para su enseñanza. Se presentan a continuación algunos de los modelos que se consideran más aplicables en una gramática pedagógica.

2.4.1 Tareas gramaticales de toma de consciencia (*Grammar Consciousness-Raising Tasks*)

La toma de consciencia según M. Sharwood Smith (en Canale, M. & Swain, M. 1980) pretende crear una consciencia gramatical en el alumno centrando su atención en un rasgo específico de la lengua extranjera. W. Rutherford (1987) por su parte, considera que si el alumno tiene esta consciencia gramatical sobre la lengua desde un principio, entonces sabrá qué le espera y estará más receptivo a cualquier tarea.

De esta manera, el modelo que proponen S. Fotos y R. Ellis (1991), sugiere que la instrucción formal de la gramática se dirija específicamente al conocimiento explícito, es decir, al conocimiento analizado, consciente de las formas gramaticales de la L2. De esta forma, los alumnos al conocer la estructura de la lengua meta pueden corregir conscientemente sus propios errores, aunque no puedan usar esa estructura en una comunicación libre. Fotos y Ellis enfatizan el entendimiento, la comprensión, y minimizan la producción en la lengua meta, pues para ellos, lo primordial es crear una toma de consciencia en los alumnos y no sólo practicar la lengua. Con este propósito se dan a los alumnos tareas de resolución de problemas que requieren de un análisis consciente de la información para de esta forma llegar a una representación explícita de un punto lingüístico en la lengua meta. Estas tareas promueven también la interacción entre los alumnos al trabajar en parejas o en grupos al intercambiar información y negociar significados.

2.4.2 Técnica del Garden Path (*Garden Path Technique*)

La técnica que proponen M. Tomasello y C. Herron (1989) se basa en los estudios realizados sobre retroalimentación, los cuales afirman que la retroalimentación en el contexto de aprendizaje de una lengua facilita la eliminación de errores; y también se basa en la teoría de comparación cognoscitiva sobre L1 de Nelson, quién señala que "*las experiencias más significativas en el aprendizaje de una lengua son aquellas en las que los alumnos pueden comparar y notar ciertas discrepancias entre las estructuras de su propia lengua y la de hablantes maduros*" (en Tomasello, M. 1989:387). La técnica del Garden Path consiste en inducir al alumno a cometer errores de traducción para crear esta discrepancia entre la hipótesis del alumno (el error producido) y el sistema maduro que es modelado por el profesor a través de la corrección inmediata del error (retroalimentación) y evitar de esta manera su producción posterior.

2.4.3 Enfoque léxico (*Lexical Approach*)

El enfoque léxico surge de un experimento pedagógico realizado en 1989 por S. Devitt en el colegio de la Trinidad en Dublin, (Little, D. en Odlin, T. 1994:108) y se apoya en el hecho de que las palabras siempre preceden a las estructuras en la adquisición de una lengua. Este autor toma el ejemplo de los niños que adquieren su lengua materna, pues ellos producen palabras para expresar su mensaje sin estar conscientes de las reglas que usan, sino de las palabras. Devitt se basa también en que el conocimiento se estructura y almacena en forma de "marcos"; "guiones" (*scripts*); "escenarios" o "esquemas" (Minsky; Schank y Abelson; Sanford y Garrod; y Anderson en Odlin, T. 1994:109). De esta forma, según Devitt, si a los alumnos primero se les enseña a construir un esquema apropiado de la lengua meta,

les será más fácil leer y entender un texto auténtico. Para ello, sugiere que los alumnos trabajen con palabras y frases sueltas extraídas de textos auténticos para que los alumnos, después de una explicación sobre ellas, traten de relacionarlas en términos de significado. Esto les ayuda a elaborar un bosquejo o esquema de la historia que más tarde compararán con la original. Con este tipo de actividad analítica, los alumnos crean un marco de referencia que les permite centrar su atención en los detalles del texto y por tanto entenderlo mejor.

2.4.4 Instrucción de procesamiento (*Processing Instruction*)

La instrucción de procesamiento es propuesta por J. Lee y B. VanPatten en 1995 y surge como una reacción a la enseñanza tradicional de la gramática, pues ésta sólo manipula la producción (*output*) del alumno.

Lee y VanPatten identifican cuatro etapas en el procesamiento de información: *input*, *intake*, sistema en desarrollo y *output*.

El *input*, es la materia prima que necesita el alumno para crear su sistema. Este *input* debe ser comprensible y significativo, es decir, que contenga información o mensajes que el alumno pueda entender para que construya su propio sistema haciendo conexiones de forma y significado.

El *intake* es el *input* que se procesó para comprender el mensaje y es precisamente el *intake* lo que utiliza el cerebro para crear su sistema lingüístico.

El **sistema en desarrollo** es el interlenguaje que el alumno elabora.

El *output* es la producción o el uso de la estructuras de la lengua meta que hace el alumno.

El objetivo de la instrucción de procesamiento consiste en hacer que el alumno ponga atención a la información gramatical del *input* y la procese. Esto se logra trabajando con actividades llamadas de *input* estructurado. Con ellas se

pretende que el alumno atienda a un sólo aspecto gramatical del *input* en una oración mientras centra su atención en el significado y de esta manera logre procesarlo.

Para desarrollar actividades o ejercicios de *input* estructurado VanPatten (104) sugiere los siguientes lineamientos:

1. Presentar un solo elemento a la vez; enfocarse a una sola forma o función de una estructura gramatical.
2. Mantener la atención en el significado; el alumno debe saber lo que significa cada oración.
3. Ir de las oraciones al discurso; primero se debe comprender las formas y estructuras a nivel de oración para después pasar a las oraciones conectadas.
4. Usar *input* oral y escrito; el alumno debe tener oportunidades de ver y escuchar el *input*.
5. Promover que los alumnos utilicen el *input*; el alumno debe involucrarse activamente en atender al *input* para que procese la información.
6. Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno para atenderlo individualmente.

Las actividades de *input* estructurado pueden ser de tipo referencial (para enfocar la atención del alumno en la función de la estructura) o de tipo afectivo (para hacer significativas las prácticas de manera afectiva). Como ejemplo de estas actividades son:

a) Opciones binarias; se da al alumno dos posibles contestaciones, como verdadero o falso; bueno o malo; sí o no; acuerdo o desacuerdo; mamá o papá; etc. (Actividad referencial).

- b) Selección de alternativas; se da un estímulo y el alumno escoge entre tres o más alternativas. La estructura gramatical de la lengua meta puede encontrarse en el estímulo o en las alternativas. (Actividad referencial)
- c) Relación de columnas; el alumno señala la correspondencia entre la oración que contenga la estructura con un dibujo, con un nombre, con una acción, etc. (Actividad referencial)
- d) Encuestas; los alumnos interactúan entre ellos, el punto gramatical se encuentra dentro de la información personal que se busca. (Actividad afectiva)
- e) Complementar información; el alumno proporciona la estructura o punto lingüístico que se requiere para completar la información. (Actividad referencial y afectiva)

Por otro lado, Lee y VanPatten señalan que la producción de la lengua meta involucra:

- 1.- Procesos de acceso (recuperación de formas correctas)
- 2.- Monitoreo (edición de lo que se piensa que es incorrecto)
- 3.- Estrategias de producción (alineamiento de formas y palabras para formar oraciones)

Estos autores tomaron de Terrell (en Lee, J. & VanPatten, B.1995:117), los términos acceso y estrategias de producción, que de acuerdo con Terrell, intervienen en la producción de un enunciado en la lengua meta. El acceso, es la capacidad de expresar un significado a través de una forma o estructura en particular; y las estrategias de producción, se consideran como la capacidad de alinear las formas y estructuras juntas de manera apropiada.

El procesamiento del *input* se relaciona con la forma y estructura; y el acceso se relaciona con la precisión y la fluidez. De este modo, los alumnos necesitan no

sólo del *input* para construir su sistema en desarrollo, sino también de oportunidades para crear *output* y trabajar con precisión y fluidez.

Lee y VanPatten sugieren que las actividades de *output* estructurado propicien en el alumno el uso de información recién aprendida. Este tipo de actividades involucran el intercambio de información desconocida por los alumnos y requieren que el alumno haga uso de una forma o estructura en particular para expresar significado. Los lineamientos para desarrollar estas actividades son similares a los del *input* estructurado y son:

1. Presentar una cosa a la vez; presentar una sola forma o función de una estructura gramatical.
2. Mantener la atención en el significado al obtener información de alguien.
3. Ir de las oraciones al discurso; el acceso de las formas y estructuras de las oraciones deben preceder a las oraciones conectadas.
4. Usar *output* oral y escrito en todas las actividades.
5. Otras personas deben responder al contenido del *output*; el *output* de un alumno contiene un mensaje por lo que alguien de alguna manera tiene que responder al contenido de ese mensaje.
6. El alumno debe tener conocimiento de la forma o de la estructura, como seguimiento a un trabajo de *input* estructurado.

Este tipo de actividades deben propiciar que se preste atención al significado del *output* de un compañero; Lee y VanPatten sugieren para ello lo siguiente:

- a) Hacer comparaciones con alguien.
- b) Tomar notas para después escribir lo que se dijo.
- c) Indicar acuerdo y desacuerdo.

- d) Determinar la veracidad de un enunciado.
- e) Hacer una lista de preguntas y recabar información de compañeros para obtener nueva información.
- f) Llenar una hoja o tabla basada en lo que se dijo.
- g) Responder utilizando varias opciones.
- h) Dibujar algo.
- i) Contestar una pregunta.

2.5 Selección de modelos

La gramática pedagógica que se pretende elaborar tomará en cuenta el modelo de S. Fotos y R. Ellis (1991) *Tareas gramaticales de toma de consciencia*, así como también el modelo de *Instrucción de Procesamiento* de J. Lee y B. VanPatten (1995). El primero se incluye por promover un conocimiento explícito, consciente de un punto gramatical de la lengua meta y por permitir la interacción en el salón de clases. El segundo es importante por hacer que el alumno comprenda, internalice y produzca un punto lingüístico de la lengua meta.

Se considera que ambos modelos de enseñanza podrían ayudar a la solución de la problemática que representa la pluralización de sustantivos en inglés, concretamente de los sustantivos con plural irregular ya que desde un principio el alumno se percatará de la existencia de los distintos tipos de plurales irregulares que existen en inglés y posteriormente trabajará con ellos hasta lograr su automatización.

La técnica del Garden Path también podría ser aplicable en la enseñanza de la formación de plurales irregulares en inglés como un modelo de toma de consciencia. Sin embargo, este modelo no se consideró apropiado para ser incluido en esta gramática pedagógica. Cabe destacar que lo esencial en este modelo es el

énfasis que se debe hacer en la retroalimentación inmediata para evitar la fosilización de un punto gramatical en la L2.

El Enfoque Léxico no se consideró como un modelo interesante para la enseñanza de los plurales irregulares en esta gramática pedagógica.

Con el fin de entender el complejo proceso de la enseñanza-aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera, y de obtener un marco teórico que justifique los ejercicios de la gramática pedagógica, en este capítulo se expusieron diversas hipótesis y teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, se analizaron como parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera los conceptos de interlenguaje y de error. Posteriormente, se presentaron las diversas maneras de impartir la gramática así como algunos modelos para la enseñanza de ésta.

En el siguiente capítulo se explicará el funcionamiento del sistema de plurales tanto en inglés como en español, a fin de señalar posibles puntos problemáticos para alumnos hispanohablantes. También se analizará el tratamiento pedagógico que se hace en diez libros de texto sobre la pluralización de sustantivos en inglés, específicamente sobre los sustantivos con plural irregular. Todo lo anterior dará las bases para justificar la elaboración de esta gramática pedagógica.

CAPÍTULO III

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL PLURAL

CAPÍTULO III

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL PLURAL

En este capítulo se presenta la descripción del sistema lingüístico del plural tanto en inglés como en español. Esta descripción tiene la finalidad de señalar las posibles áreas de dificultad que los alumnos hispanohablantes puedan encontrar en su aprendizaje. Asimismo se analiza la manera de abordar la pluralización de sustantivos en inglés en 10 libros de texto.

3.1 El plural y su evolución en el idioma inglés

La palabra plural proviene del latín *pluralis* donde *plus*, *pluralis* significa "más" (Webster's Dictionary 1983:1383). El plural denota "más de uno" en oposición al singular que denota "uno" (R. Quirk, et al. 1993).

En inglés así como en español, el sustantivo, que es el nombre de una persona, animal, lugar, cosa, evento o idea (E. Spinelli 1994:4), tiene número, es decir, el sustantivo puede identificarse de acuerdo con si éste es singular o plural.

En la mayoría de las lenguas de Europa y del oeste de Asia, el sustantivo es flexionado por el número (C. Barber 1993). En otras palabras, a los sustantivos pueden añadirse afijos flexionales (sufijos) que cambian la forma de la palabra sin modificar su forma básica (M. Celce-Murcia & D. Larsen-Freeman 1983).

El ancestro de estas lenguas, el Proto-Indo-Europeo, distinguía tres formas en número: singular (uno de algo), dual (dos de algo, un par), y plural

(tres o más). Actualmente algunas lenguas como el hebreo (H. A. Gleason 1975:317) retienen esta distinción; no así el inglés (y otras lenguas germánicas), ni el español (y otras lenguas romances) donde el número se redujo a sólo dos términos: singular y plural.

El plural a lo largo de la historia del idioma inglés ha sufrido algunas modificaciones en su formación, mismas que se describirán a continuación, siguiendo la evolución de la lengua inglesa que se ha dividido para su estudio en tres periodos: el Inglés Antiguo (449-1150), el Inglés Medio (1150-1500) y el Inglés Moderno (1500 a la fecha) (A. Baugh & T. Cable 1993:50).

El primer periodo (Inglés Antiguo) contenía en su vocabulario una enorme cantidad de palabras de origen germánico así como un gran número de flexiones. La flexión del sustantivo en el Inglés Antiguo indicaba la distinción entre número (singular y plural) y caso. El sustantivo en este periodo tenía cuatro casos: nominativo (N.), genitivo (G.), dativo (D.) y acusativo (A.). Las terminaciones de estos casos variaban según los sustantivos, pero caían dentro de ciertas categorías o declinaciones. Existían declinaciones fuertes (para palabras germánicas terminadas en vocal *a*, *o*, *i*, *u*) y débiles (para palabras germánicas terminadas en consonante).

Se presentan a continuación dos ejemplos de la declinación fuerte *stan* (stone) masculino con raíz *-a* (*-a-stem*); *giefu* (gift) femenino con raíz *-o* (*o-stem*); y *hunta* (hunter) masculino con raíz (*stem*) consonante (A. Baugh & T. Cable 1993:55).

Singular	N.	stan	gief-u	hunt-a
	G.	stan-es	gief-e	hunt-an
	D.	stan-e	gief-e	hunt-an
	A.	stan	gief-e	hunt-an
Plural	N.	stan-as	gief-a	hunt-an
	G.	stan-a	gief-a	hunt-ena
	D.	stan-um	gief-um	hunt-um
	A.	stan-as	gief-a	hunt-an

De esta forma algunos sustantivos se pluralizaban añadiendo al sustantivo una -n final como *eyen* (eyes), *fon* (foes), *housen* (houses), *shoen* (shoes). Otros se formaban añadiendo la terminación -as (que más tarde se modificó a -es) como *stanas* (stones). Si el sustantivo contenía una sílaba larga (vocal larga o vocal corta seguida de dos o más consonantes), el plural no tenía terminación (*endingless plurals*) como *deer* (T. Pyles 1993). El plural de algunos otros sustantivos se formaba cambiando la raíz vocálica haciendo una asimilación en la articulación (mutación) de la vocal para llegar al sonido /i/, como en *mouse/mice* (*mus/mys*) *man/men*, *foot/feet* (N. F. Blake 1996:62). Otros más se formaban agregando una -r final como *child* cuyo plural era *childer*, forma que todavía persiste en dialectos del inglés británico. Sin embargo, este sustantivo adquirió una segunda terminación plural por analogía con los sustantivos plurales terminados en -n y se modificó a *children*.

El segundo período (Inglés Medio) presenta una notable reducción en su sistema flexional por lo que también es llamado, según C. Barber, el período

de las "flexiones débiles" (*weakened inflections*). Durante este período, A. Baugh menciona que surgen numerosos cambios tanto en gramática como en vocabulario debidos en gran parte a la Conquista Normanda. Se perdieron muchas palabras del Inglés Antiguo y se tomaron palabras del francés y del latín. El sistema flexional se simplificó quedando únicamente las terminaciones *-s* y *-es* de la declinación fuerte y la terminación *-en* de la débil. Hasta el siglo XIII esta última terminación era la más usada en el sur de Inglaterra y en el resto del país se usaba la terminación *-s*. La *-n* final fue desapareciendo ya que fonéticamente era menos clara que la *-s* final (N. F. Blake 1996). Esto permitió que la *-s* se convirtiera en la forma dominante y se tomara como el signo del plural para los sustantivos en inglés a partir del siglo XIV. De esta forma, la flexión del sustantivo en este aspecto es idéntica a la que se tiene actualmente para los plurales regulares en inglés.

El Inglés Moderno conserva algunas de las palabras derivadas de las flexiones del Inglés Antiguo como *brethren*, *children*, *oxen*, *men*, *feet*, *geese*, *deer*, *sheep*, entre otras, sólo que actualmente se consideran como plurales irregulares. La *-(e)s* final se conserva del Inglés Medio como el sufijo para la formación del plural en la mayoría de los sustantivos. Las palabras provenientes del latín y del griego que el inglés ha tomado para usos técnicos principalmente, conservan su correspondiente forma del plural, aunque según Barber y Gleason, existe ya una tendencia a pluralizar estos sustantivos por analogía con la *-(e)s* final del esquema inglés, como *formulas* en lugar de *formulae*, *genuses* en vez de *genera*.

Según N. F. Blake (1996:40), algunas reminiscencias de las flexiones surgidas en el Inglés Antiguo como *man/men*, *child/children* y *sheep/sheep*, (plurales irregulares) perduran actualmente debido a que "son tan comunes que la fuerza de la analogía no ha sido capaz de alterarlos. Los hablantes de

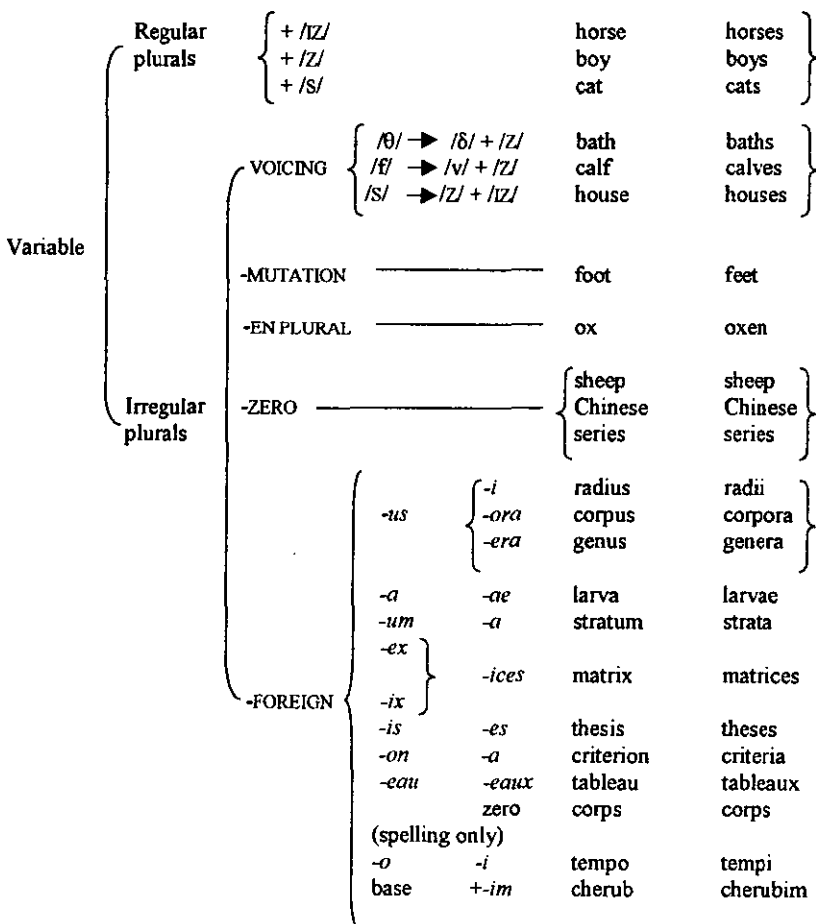
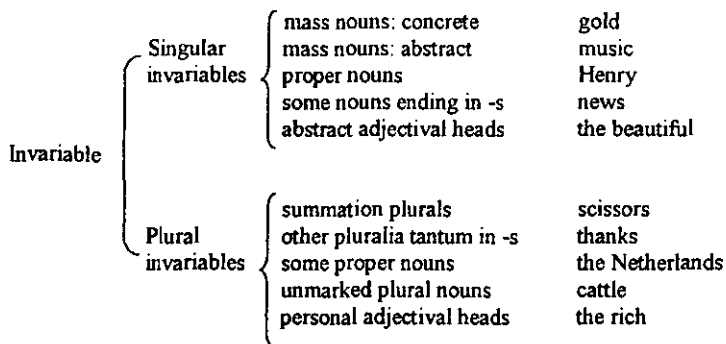
la lengua pueden tolerar las excepciones del patrón dominante siempre y cuando éstas ocurran frecuentemente y no sean demasiadas".

3.2 Sistema lingüístico del plural en inglés

Para describir el sistema lingüístico del plural en inglés se tomó como guía principal la gramática de R. Quirk, et al. (1972) por considerarse la más completa sobre este tema. También se tomaron en consideración las gramáticas de H.A. Gleason (1975), M. Swan (1995), G. Leech & J. Svartivik (1975), A. J. Thomson & A. Martinet (1980), Schramper, B. (1989) y Wardhaugh, R. (1995) para complementar algunos puntos sobre la formación del plural.

En *A Grammar of Contemporary English* de R. Quirk et al., se muestra una clasificación de las distintas categorías relacionadas con número (Quirk et al. 1972:166) que a continuación se presenta.

Cabe señalar que se describirá brevemente este cuadro sinóptico haciendo énfasis en los puntos relacionados con la formación de los plurales regulares e irregulares en inglés ya que sobre éstos últimos versará la gramática pedagógica que se pretende elaborar.



(Quirk et al. 1972:166)

R. Quirk et al. (1972) mencionan que el sistema de número en inglés tiene dos términos, el singular que denota uno y el plural que denota más de uno; y que existe concordancia de número entre sujeto y verbo. Sin embargo, existen sustantivos con número invariable que no cambian su número pero pueden ser singulares o plurales. Existen también los sustantivos con número variable que pueden presentarse en número singular o en plural. De aquí que el cuadro que presentan se divida en sustantivos con número variable y con número invariable.

3.2.1 Sustantivos invariables

Dentro de los sustantivos invariables se encuentran aquellos sustantivos que son considerados como singulares, ejemplo de ellos son:

1. Sustantivos concretos en masa (*concrete mass nouns*).

Ejemplo: gold, silver, uranium.

2. Sustantivos abstractos en masa (*abstract mass nouns*).

Ejemplo: music, dirt, homework.

3. Nombres propios.

Ejemplo: the Thames, Henry.

4. Algunos sustantivos terminados en -s.

Ejemplo: news, measles, mathematics, bowls, Brussels.

5. Títulos adjetivales abstractos (*abstract adjectival heads*).

Ejemplo: the beautiful, the good.

Asimismo, se encuentran dentro de los sustantivos invariables aquellos que se consideran plurales como:

1. Plurales por agregación (*summation plurals*).

Ejemplo: binoculars, scissors, tweezers, pants, shorts.

2. Algunos sustantivos terminados en -s.

Ejemplo: the Middle Ages, clothes, earnings, savings.

3. Algunos nombres propios.

Ejemplo: the Netherlands, the East/West Indies.

4. Sustantivos con plural no marcado.

Ejemplo: cattle, police, gentry.

5. Títulos personales adjetivales (*personal adjectival heads*).

Ejemplo: the rich, the poor, the needy.

3.2.2 Sustantivos variables

Quirk et al. (1972) clasifican dentro de los sustantivos variables a los plurales regulares e irregulares. Como se había mencionado anteriormente, los sustantivos variables presentan dos formas: un singular y un plural.

El singular es la forma no marcada del sustantivo. Esto quiere decir, de acuerdo con M. Whitley (1986), que la forma no marcada es la forma sencilla del sustantivo, que se representa: *sustantivo + 0*.

El plural de los sustantivos variables se puede predecir a partir de su forma singular lo que formaría un plural regular o la forma marcada: *sustantivo + s*.

Según Quirk et al., si el plural no puede predecirse del singular, se considera entonces un plural irregular.

3.2.2.1 Plurales regulares

El plural regular se forma generalmente añadiendo el sufijo *-s* al sustantivo, aunque existen algunas excepciones:

1. Adición de una E. La terminación del plural se escribe *-es* después de sustantivos que terminen en *-s, -z, -x, -ch, -sh* y *-ze*.

Singular	Plural
gas	gases
buzz	buzzes
box	boxes
porch	porches
bush	bushes
size	sizes

Thomson y Martinet (1980) en este punto señalan que también a los sustantivos terminados en *-o* se les añade el sufijo *-es* excepto a los que son de

origen extranjero o palabras abreviadas pues a estos sustantivos sólo se les agrega la *-s* final.

Singular	Plural
tomato	tomatoes
kimono	kimonos
photo	photos

Quirk et al. (1972), Swan (1995) y Schramper (1989) mencionan la excepción en algunas palabras terminadas en *-o* que pueden ser pluralizadas con ambas terminaciones: *-s* y *-es* :

Singular	Plural	Plural
buffalo	buffalos	buffaloes
volcano	volcanos	volcanoes
mosquito	mosquitos	mosquitoes

2. Palabras terminadas en -Y. Los sustantivos terminados en *-y*, después de una vocal y en nombres propios, se agrega *-s*. Si la *-y* es precedida por una consonante el plural se forma sustituyendo la *-y* por *-i* más el sufijo *-es*.

Singular	Plural
day	days
Kennedy	the Kennedys
spy	spies
baby	babies

3. Duplicación de consonantes. La duplicación de consonantes ocurre en pocos sustantivos cuya terminación es una sola -z (Swan 1998) y abreviaciones como:

Singular	Plural
quiz	quizzes
p	pp (pages)
MS	MSS (manuscripts)

4. Apóstrofe ('s). En algunos casos para mencionar letras, años y abreviaciones se agrega apóstrofe ('s) para formar el plural.

dot your i's
in the 80's
two UFO's

En inglés existen gran cantidad de palabras compuestas que dependiendo de los elementos que las conformen se pluralizarán de distintas maneras (Thomson & Martinet 1980).

a) Plural en el primer elemento. Cuando la palabra tiene al final un adjetivo, preposición o adverbio se pluraliza el primer elemento.

singular	plural
sister in law	sisters in law
passer by	passers by

b) Plural en ambos elementos. Si la palabra tiene como prefijo *man*, *woman*, *gentleman* ambas partes se pluralizan.

singular	plural
woman doctor	women doctors
manservant	menservants

c) Plural en el último elemento. Generalmente los sustantivos compuestos se pluralizan en la última palabra.

singular	plural
boyfriend	boyfriends
fountain pen	fountain pens
bookcase	bookcases
armchair	armchairs

El plural -s en inglés se puede pronunciar de tres modos diferentes: /Iz/, /Z/ y /S/ dependiendo del sonido final del sustantivo. En palabras de Gleason (1975), estas tres diferentes formas de pronunciación son los tres alomorfos del morfema -s pues tienen el mismo significado (plural) y muestran una distribución definida de acuerdo con el sonido final de la palabra.

1. /Iz/ después de terminaciones silbantes

Singular	Plural
horse	horses
mirage	mirages

size	sizes
church	churches
dish	dishes
kiss	kisses

2. /Z/ después de terminaciones en vocales y sonidos sonoros

Singular	Plural
bed	beds
hero	heroes
seed	seeds

3. /S/ después de terminaciones en sonidos sordos

Singular	Plural
bet	bets
month	months
trip	trips

3.2.2.2 Plurales irregulares

Según Quirk et al. (1972), los plurales irregulares son por definición impredecibles ya que a diferencia de los regulares no existe una indicación específica para la formación de este tipo de plurales por lo que se deben aprender como unidades léxicas individuales.

Dentro de los plurales irregulares se señalan los cambios en la pronunciación del plural de acuerdo con la terminación del sustantivo. Cuando

los sustantivos terminan en fricativas no sonoras como /θ/, /f/ y /s/ cambian a sus respectivos sonidos sonoros como /ð/, /v/ y /z/. Por ejemplo:

1. -th /θ/	-ths /ð/	bath	baths
2. -f(e) /f/	-ves /vz/	calf	calves
3. -s /s/	-ses /ziz/	house	houses

Los plurales irregulares se agrupan en cinco categorías de acuerdo con su ortografía mismos que a continuación se presentan.

1. Cambio de -f o -fe final por -ves. En algunos sustantivos terminados en *-f* o *-fe* se realiza un cambio de la *-f* por *-v* más el sufijo *-es* para la formación del plural.

Singular	Plural
calf	calves
elf	elves
half	halves
knife	knives
life	lives
loaf	loaves
self	selves
sheaf	sheaves
shelf	shelves
thief	thieves
wife	wives
wolf	wolves

Existen sustantivos que aunque terminen en *-f* y *-fe* tienen un plural regular como:

singular	plural
belief	beliefs
chief	chiefs
cliff	cliffs
proof	proofs
roof	roofs
safe	safes

También existen sustantivos terminados en *-f* y *-fe* que pueden tener ambas formas en el plural:

singular	plural	plural
dwarf	dwarfs	dwarves
handkerchief	handkerchiefs	handkerchieves
hoof	hoofs	hooves
scarf	scarfs	scarves
wharf	wharfs	wharves

2. Mutación. La mutación se presenta en pocos sustantivos en inglés; éstos sufren un cambio vocálico para la formación del plural (mutación de las vocales intermedias).

Singular	Plural
man	men
woman	women
foot	feet
tooth	teeth
goose	geese
mouse	mice
louse	lice

3. El plural -EN. La terminación *-en* ocurre solamente en tres sustantivos para indicar el plural:

Singular	Plural
brother	brethren (usado en confraternidades)
child	children
ox	oxen

4. Plural cero. El plural cero lo presentan algunos sustantivos que guardan la misma forma en pronunciación y ortografía tanto en su forma singular como en el plural. Este fenómeno sucede generalmente en los nombres de animales que son considerados en masa, como alimento o caza.

Singular	Plural
moose	moose
sheep	sheep
deer	deer
fish	fish

Para Schramper (1989), Wardhaugh (1995), y Thomson y Martinet (1980), *deer*, *fish* y *moose* son considerados únicamente con plural cero, no así para Quirk et al. (1972), pues señalan que estos sustantivos también se pueden pluralizar añadiendo una *-s* final o dejando su forma cero.

Para fines de este trabajo se tomarán los tres sustantivos arriba mencionados como sustantivos con plural cero.

Dentro del grupo de animales que pueden tener plural regular y plural cero se encuentran los siguientes:

Singular	Plural	Plural
elk	elks	elk
crab	crabs	crab
duck	ducks (de granja)	duck (salvajes)
antelope	antelopes	antelope

El plural cero también ocurre en nacionalidades terminadas en *-ese*:

Singular	Plural
Chinese	Chinese
Japanese	Japanese
Portuguese	Portuguese

5. Palabras provenientes del latín y griego. Algunos sustantivos que el inglés ha tomado de otras lenguas como el latín y el griego tienen plural extranjero; sin embargo, algunas de estas palabras en el lenguaje cotidiano se pluralizan añadiendo una -s final.

Singular	Plural regular	Plural extranjero
phenomenon		phenomena
criterion		criteria
analysis		analyses
hypothesis		hypotheses
parenthesis		parentheses
crisis		crises
formula	formulas	formulae
antenna	antennas	antennae
vertebra	vertebras	vertebrae
cactus	cactuses	cacti
aquarium	aquariums	aquaria
memorandum	memorandums	memoranda

Como se ha podido apreciar, el sistema lingüístico del plural en inglés presenta diversas variantes en su formación, por lo que algunos puntos podrían causar dificultad en los alumnos hispanohablantes que lo aprenden. Ejemplo de ellos podría ser la pronunciación y discriminación auditiva de los tres alomorfos del morfema -s en los plurales regulares y el cambio de los sonidos sordos a sonoros en los plurales irregulares (que no se tratarán en esta gramática pedagógica), así como el entender y aprender la ortografía tanto de

los plurales irregulares de origen germánico como de los plurales extranjeros provenientes del latín y del griego que posee el inglés.

3.3 Sistema lingüístico del plural en español

Para hacer la descripción lingüística del plural en español, se tomó como referencia las gramáticas de la Real Academia Española (1982) y la de Manuel Seco (1998) para posteriormente señalar las posibles áreas de dificultad que pueden encontrar los alumnos hispanohablantes en el aprendizaje del plural en inglés.

Para la formación del plural en español, de acuerdo con la Real Academia Española (1982), se debe agregar al singular de cada nombre una de las tres variantes del morfema del plural: *-es, -s o carencia de morfema*, dependiendo de la terminación del sustantivo.

Manuel Seco (1998) menciona en la *Gramática Esencial de la Lengua Española*, que los nombres en plural se distinguen de los nombres en singular por llevar al final un sonido /s/. Esta terminación se llama *formante del plural*.

El plural en español se forma según las terminación del sustantivo como a continuación se presenta:

1. Sustantivos terminados en vocal átona o /e/ tónica. Se agrega el formante del plural (-s) a la forma del singular si ésta termina en cualquier vocal átona o /e/ tónica.

singular	plural
mano	manos
espíritu	espíritus
café	café

2. Sustantivos terminados en consonante o en /i/ tónica. Cuando la forma del singular termina en consonante o en /i/ tónica, el plural se forma añadiendo la variante *-es*.

singular	plural
camión	camiones
jabalí	jabalíes
lápiz	lápices

En el último ejemplo (lápiz) la regla ortográfica señala el cambio de la *-z* final por la *c* para la formación del plural.

3. Sustantivos terminados en vocal tónica distinta de *-e* o *-i*. Si la forma del singular termina en una vocal tónica distinta de /e/ o /i/, generalmente el plural es *-s*.

singular	plural
papá	papás
mamá	mamás
dominó	dominós

4. Sustantivos terminados en -s. Los nombres que en singular terminan en /s/ no llevan formante si la vocal precedente es átona.

singular	plural
dosis	dosis
martes	martes
caries	caries
análisis	análisis

5. Sustantivos terminados en -s precedidos de una vocal tónica. Los sustantivos llevan el formante /es/ si la vocal que precede es tónica.

singular	plural
marqués	marqueses
dios	dioses
compás	compases

6. Palabras de origen extranjero terminadas en consonante. A muchos nombres terminados en consonante que se han tomado de lenguas extranjeras, no se añade *-es*, sino *-s*.

singular	plural
fan	fans
ticket	tickets

Lo mismo ocurre con algunas voces tomadas del latín:

singular	plural
forum	forums
ultimatum	ultimatums

En algunos casos la voz extranjera o latina ha sido asimilada más a fondo por el idioma, y recibe un tratamiento igual al de las voces tradicionales.

singular	plural
bar	bares
chofer	choferes
álbum	álbumes

El sistema del plural en español como se puede apreciar, maneja tres variantes en su formación (-s, -es y cero), mismas que dependerán de la terminación del sustantivo. Las palabras extranjeras que posee el español se pluralizan añadiendo una -s final.

En el sistema lingüístico del español no existen plurales irregulares ni variantes en la pronunciación de la forma plural regular a diferencia del inglés donde sí existen.

Se puede señalar entonces que los alumnos de habla hispana que aprenden la pluralización de sustantivos en inglés encontrarán dificultad en el manejo de la ortografía de los plurales irregulares así como también en la pronunciación de los plurales regulares (que no será tratada en esta gramática

pedagógica) y algunos plurales irregulares, al no existir estos aspectos en su lengua materna.

La gramática pedagógica que se pretende elaborar tomará en consideración los puntos relacionados con los plurales irregulares para lograr, en la medida de lo posible, que el alumno comprenda e internalice la pluralización de sustantivos en inglés, concretamente los sustantivos con plural irregular.

3.4 Tratamiento pedagógico del plural

Para este último apartado, se analizó la manera de abordar el plural en diez libros de texto utilizados para la enseñanza del inglés: *Look Ahead 1* de Hopkins, A. & Potter, J. (1995); *East West Basics* de Graves, K & Rice, A. (1994); *East West 1* de Graves, K. & Reis, D. (1988); *Take One* de White, R. & Williams, E. (1989); *Panorama 1* de Potter, M. (1989); *Outlook for English 1* de Holloway, J. & Keyes, S. (1989); *Interchange 1* de Richards, J. C. (1990); *Contemporary English 1* de Rossner, R. (1980); *In Touch 1* de Castro, O. et al. (1980) y *Practical English 1* de Harris, T. (1986).

La enseñanza del plural en inglés aparece, como se puede apreciar, en los cursos básicos de las series arriba mencionadas. Todos estos libros de texto presentan dentro de sus primeras unidades (unidades 2 y 3 en su mayoría) principalmente a los plurales regulares, dejando en un segundo término a los plurales irregulares.

Los libros de texto *East West Basics*, *East West 1*, *Interchange 1*, *Contemporary English* y *Outlook for English 1*, hacen hincapié en la pronunciación y distinción auditiva de los tres alomorfos del plural regular -s: /s/, /z/, /ɪz/, aspecto importante en el aprendizaje del inglés como lengua

extranjera para alumnos hispanohablantes, ya que como se mencionó anteriormente, ellos no tienen en su lengua materna esta distinción tan marcada. Únicamente *Outlook for English 1*, ofrece al alumno una comparación de estos sonidos con los más similares que tiene el español. Asimismo textos como *Look Ahead 1*, *Outlook for English 1*, y *Contemporary English 1*, presentan una breve explicación gramatical sobre la pronunciación y formación del plural en inglés en sus apéndices.

En general, los diez libros de texto que se analizaron hacen poco hincapié en la enseñanza de los plurales irregulares; sólo los presentan en relación a la situación de cada unidad. Por ejemplo, si la unidad trata el tema de la familia como es el caso de las series *East West* y *Panorama*, el único plural irregular que mencionan es *children*. *Contemporary English* presenta sólo *knives* y *Look Ahead* presenta *loaves* en sus unidades relacionadas con alimentos.

Practical English 1 presenta en su unidad 2, un sólo ejercicio con 10 oraciones que el alumno debe cambiar del singular al plural, y se incorporan dos plurales irregulares más: *men* y *women*.

Outlook for English 1 presenta una lista un poco más completa de los plurales irregulares en inglés en el apéndice.

Después de haber analizado los libros de texto arriba mencionados, se puede concluir que en general, existe una falta de sistematización en la presentación de los sustantivos con plural irregular en inglés, por lo que se considera pertinente el elaborar una gramática pedagógica que proporcione a los alumnos una explicación gramatical más completa y detallada sobre este tipo de plurales.

Esta gramática pedagógica se centrará únicamente en 26 plurales irregulares que se consideran podrían ser los más comunes para la población a

la que va dirigida esta gramática pedagógica, como son: *children, men, women, teeth, feet, geese, fish, housewives, sheep, scarves, leaves, shelves, theses, phenomena, thieves, knives, wolves, mice, deer, oxen, lice, moose, loaves, elves, halves, lives.*

En este capítulo se presentó brevemente la evolución que ha tenido el plural en el idioma inglés desde el período del Inglés Antiguo a la fecha. Se describieron los sistemas para la formación del plural tanto en inglés como en español con el propósito de señalar las posibles áreas de dificultad en su aprendizaje. Por último se analizaron diez libros de texto con el fin de observar la manera de abordar el plural en inglés.

En el siguiente capítulo se propondrá el diseño de la gramática pedagógica para la pluralización de sustantivos en inglés (plurales irregulares más comunes) con base en los fundamentos teórico-prácticos descritos a lo largo de estos tres capítulos.

CAPÍTULO IV

**PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA
PEDAGÓGICA**

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se elaborará la gramática pedagógica para la pluralización de sustantivos en inglés. Esta gramática se centrará en los sustantivos más comunes con plural irregular dada la dificultad que representa su aprendizaje para los alumnos hispanohablantes de niveles básicos. Primeramente se elaborará un ejercicio de toma de consciencia sobre los plurales irregulares en inglés basado en el modelo de R. Ellis y S. Fotos (1991). Posteriormente se elaborarán dos ejercicios para cada una de las cuatro habilidades de la lengua : comprensión auditiva y de lectura, que se basarán en el modelo de *input* estructurado de J. Lee y B. VanPatten (1995); y producción oral y escrita que se basarán en el modelo de *output* estructurado de los mismos autores combinado con el enfoque comunicativo. También se elaborarán dos ejercicios de habilidades integradas siguiendo los lineamientos del enfoque comunicativo.

En todos los ejercicios sugeridos en este capítulo, se indica primeramente la habilidad con la que se trabajará y el modelo de enseñanza de la gramática en que se basa el ejercicio. A continuación se presenta el objetivo que se pretende alcanzar con dicho ejercicio. Posteriormente se describe el procedimiento a seguir por el docente y la clave de respuestas. Por último se presentan las hojas de trabajo del alumno.

La gramática pedagógica que aquí se presenta pretende que el alumno comprenda e internalice las reglas gramaticales sobre la pluralización de

sustantivos en inglés (plurales irregulares) para que logre dominar este punto lingüístico en las cuatro habilidades de la lengua.

4.1 Explicación gramatical sobre los sustantivos con plural irregular para el docente

Los sustantivos con plural irregular en inglés puede ser considerada por algunos docentes como sencilla y no digna de ser profundizada; sin embargo, para los alumnos que aprenden inglés en el CIE UNAM Campus Acatlán, este tema representa dificultad en su aprendizaje por la sobregeneralización que ellos hacen de la regla para la formación del plural regular. Se considera pertinente el sensibilizar al docente sobre la importancia que tiene el ofrecer al alumno una explicación más amplia y profunda sobre la formación del plural irregular en inglés en los niveles básicos, para que posteriormente cuando se encuentren en niveles superiores, los alumnos no cometan errores en su manejo.

Los alumnos hispanohablantes deberán reconocer la existencia de sustantivos con número variable, es decir, que tienen un singular y un plural, dentro de los cuales se encuentran los sustantivos con plural regular y los sustantivos con plural irregular.

Los sustantivos con plural irregular deberán aprenderse como unidades léxicas individuales, pues éstos surgen de las flexiones del Inglés Antiguo.

Existen cinco grupos de plurales irregulares:

- 1) los que sufren un cambio vocálico como *man/men, foot/feet, mouse/mice*.
- 2) los que terminan en *-en* como *child/children, ox/oxen, brother/brethren*.

- 3) los que cambian la *-f* o *-fe* por *-ves* como *elf/elves*, *knife/knives*. En este punto es necesario que el alumno perciba el cambio en la pronunciación de un sonido sordo a uno sonoro: *-f (e) /f/ -ves /vz/*
- 4) los que tienen plural cero como *sheep/sheep*, *fish/fish* y nacionalidades terminadas en *-ese* y *-ss* como *Japanese/Japanese*, *Swiss/Swiss*.
- 5) las palabras de origen latino y griego que mantienen su plural extranjero como *phenomenon/phenomena*, *hypothesis/hypotheses*.

Cabe explicar también a los alumnos que los sustantivos compuestos generalmente se pluralizan en el último elemento como en *armchair/armchairs*, *housewife/housewives*; sin embargo, si el primer elemento está formado por la palabra *man* o *woman* se deben pluralizar ambos elementos como en *menservants*. Si la palabra está formada con preposiciones, adjetivos o adverbios, sólo se pluraliza el primer elemento como en *sisters-in-law*.

4.2 Ejercicio de toma de consciencia

El ejercicio de toma de consciencia de esta gramática pedagógica pretende conscientizar al alumno sobre los sustantivos con plural irregular en inglés a través de tareas que permitan al alumno deducir la regla gramatical y al mismo tiempo interactuar con sus compañeros.

Ejercicio de realización de tareas gramaticales sobre los sustantivos con plural irregular

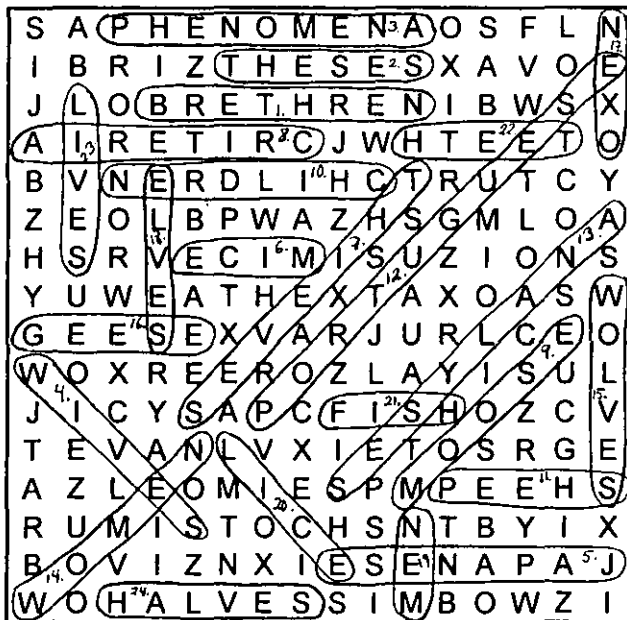
Objetivo: El alumno se percatará de la existencia de los diversos grupos de plurales irregulares en inglés de acuerdo con los cambios morfológicos que éstos presentan.

Procedimiento:

- 1) El profesor formará grupos de tres alumnos de acuerdo con sus gustos, intereses, signo zodiacal, etc. y les proporcionará una hoja con un cuadro formado por letras en desorden dentro de las cuales los alumnos buscarán el plural de las palabras que se encuentran en la parte inferior de la hoja de manera vertical, horizontal o diagonal. Se dará un tiempo de 10 a 15 minutos para este ejercicio.
- 2) Una vez que todos los equipos tengan resuelto el ejercicio, se les proporcionará otra hoja con preguntas que tendrán que contestar de acuerdo con sus hallazgos en la primera parte.
- 3) Al final el profesor pedirá a los alumnos que den sus conclusiones sobre la formación del plural irregular en inglés. El profesor ampliará la información gramatical complementando con más ejemplos los cinco grupos de plurales irregulares.

Clave de respuestas:

Hoja I



- | | | |
|-------------------------|---------------------------|-----------------|
| 1. brother/brethren | 9. moose/moose | 17. ox/oxen |
| 2. thesis/theses | 10. child/children | 18. elf/elves |
| 3. phenomenon/phenomena | 11. sheep/sheep | 19. man/men |
| 4. wife/wives | 12. Portuguese/Portuguese | 20. louse/lice |
| 5. Japanese/Japanese | 13. analysis/analyses | 21. fish/fish |
| 6. mouse/mice | 14. woman/women | 22. tooth/teeth |
| 7. thief/thieves | 15. wolf/wolves | 23. life/lives |
| 8. criterion/criteria | 16. goose/geese | 24. half/halves |

Hoja II

Los grupos pueden estar en desorden siempre y cuando las palabras de cada uno se encuentren en el grupo correcto de acuerdo al cambio en su morfología.

1) Group I. *Terminación -en*

brethren, oxen, children.

2) Group II. *Mutación de vocales*

men, women, teeth, geese, lice, mice

3) Group III. *Plural cero*

moose, fish, sheep, Japanese, Portuguese

4) Group IV. *Cambio de -f o -fe por -ves*

elves, wives, halves, thieves, wolves, lives

5) Group V. *Plural extranjero*

theses, analyses, criteria, phenomena

Hoja I del alumno

Instructions: Find the hidden plural form of the following words in the square below.



- | | | |
|---------------|----------------|-----------|
| 1. brother | 9. moose | 17. ox |
| 2. thesis | 10. child | 18. elf |
| 3. phenomenon | 11. sheep | 19. man |
| 4. wife | 12. Portuguese | 20. louse |
| 5. Japanese | 13. analysis | 21. fish |
| 6. mouse | 14. woman | 22. tooth |
| 7. thief | 15. wolf | 23. life |
| 8. criterion | 16. goose | 24. half |

Hoja II del alumno

As you have noticed, in English, some words have irregular plurals. In other words, the singular form changes to make the plural. According to what you found in exercise I, identify these changes and divide them into five groups.

1) Group I.

2) Group II.

3) Group III.

4) Group IV.

5) Group V.

4.3 Comprensión auditiva

La comprensión auditiva es el acto de procesar información hablada y de acuerdo con J. Morley (1991), el que escucha puede tomar esta información de tres maneras diferentes: 1) *interactive listening* o comunicación bilateral (*two-way communication*), donde existen dos participantes activos tomando turnos como emisor y receptor. 2) comunicación unilateral (*one-way communication*), donde la información proviene de una sola fuente como la radio, televisión, conciertos. 3) comunicación de diálogo interior (*self-dialogue communication*), donde la persona habla y se escucha a sí mismo para tomar decisiones o planear estrategias.

La comprensión auditiva es una habilidad receptiva; sin embargo, constituye todo un proceso activo. Al respecto, M. Finocchiaro (1989) señala que la comprensión del discurso oral implica un proceso mental continuo, pues el que escucha tiene que:

1. Percibir los sonidos
2. Reconocer e identificar los segmentos (partes del discurso que van juntos)
3. Entender las expresiones comunicativas
4. Interpretar el mensaje

M. Underwood (1993) indica la existencia de tres etapas en la recepción auditiva del discurso hablado.

En la primera etapa, los sonidos son almacenados en la memoria ecoica (*echoic memory*) donde éstos son organizados en unidades de significado de acuerdo con el conocimiento que ya se tenga de la lengua. Los sonidos permanecen en la memoria ecoica cerca de un segundo y pasan a la memoria a corto plazo. En esta segunda etapa, se procesa la información, las palabras o grupos de palabras se comparan con la información que se tiene en la memoria

a largo plazo y se extrae el significado de éstas. Una vez que se tiene el significado, regularmente estas palabras se olvidan. Esta etapa es importante para la comprensión auditiva de una lengua extranjera, pues si el alumno recibe una segunda cantidad de información antes de que la primera haya sido procesada, puede ocasionar confusión al sobrecargarse su memoria a corto plazo.

En la tercera etapa, una vez que se tiene el significado de lo enunciado, se transfiere esta información a la memoria a largo plazo pero de una manera reducida para darle un uso posterior.

El que escucha, por tanto, debe contar con dos tipos de conocimiento: el de la sintáxis y morfología de la lengua extranjera y el del mundo real, para que el proceso de comprensión sea completo.

J. Morley (1991), menciona al respecto, que existen dos maneras hipotéticas de procesar la información hablada: el procesamiento llamado *bottom-up* y el procesamiento llamado *top-down*.

El primero, el proceso *bottom-up*, se lleva a cabo a partir de la información lingüística que llega a los oídos del que escucha. La comprensión del mensaje surge del entendimiento (decodificación) de los sonidos, las palabras y su relación gramatical.

El segundo, el proceso *top-down*, surge a partir del conocimiento previo del que escucha y de sus expectativas. Esto le permite predecir e inferir con base en el contexto cuál será el mensaje que recibirá. Ejemplo de este proceso es cuando alguien dice: "The clouds are very black, it looks as if ...", el que escucha puede predecir que la frase terminará con "it's going to rain" aunque pueden existir variaciones como "it's going to pour/thunder o there's going to be a storm".

J. Morley (1991) indica que estos dos procesos (*bottom-up* y *top-down*) se combinan con dos funciones de la lengua: la función interaccional y la función transaccional.

La función interaccional se centra más en el que escucha que en el mensaje mismo. Esta función tiene como objetivo el establecer y mantener una relación social cordial. Aquí se habla sobre temas "seguros" como hablar sobre el tiempo y ser agradable con las personas.

La función transaccional se centra en el mensaje mismo. Aquí la información debe ser clara y precisa; ejemplo de esta función es el dar instrucciones o describir algo.

Con respecto a la combinación de las funciones de la lengua y los procesos de la misma en la comprensión auditiva, Richards (en Celce-Murcia 1991:87) señala que el grado en que predomina uno de los dos procesos (*bottom-up* o *top-down*) está determinado por el propósito (transaccional o interaccional) para escuchar; el tipo de conocimiento previo que puede ser aplicado a la tarea y el grado de familiaridad que tenga el que escucha con el tema del discurso.

Los ejercicios para la comprensión auditiva que se presentan en esta gramática pedagógica serán unilaterales y tomarán en cuenta sólo la función transaccional de la lengua así como los dos tipos de procesamiento de la misma.

4.3.1 Ejercicio de comprensión auditiva (*input* estructurado)

Objetivo: El alumno identificará las formas irregulares del plural al escuchar diez enunciados que contienen este punto lingüístico.

Procedimiento:

- 1) El profesor dará a los alumnos una hoja con diez pares de ilustraciones y les dará tiempo para observarlas detenidamente.
- 2) El profesor leerá dos veces los enunciados que describen una de cada par de ilustraciones. El alumno decidirá cuál de las dos ilustraciones es la que corresponde al enunciado que escuchó marcándola con una (✓).

Transcripción:

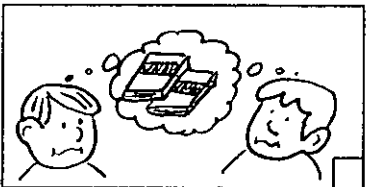
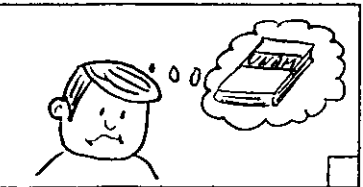
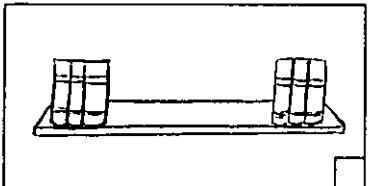
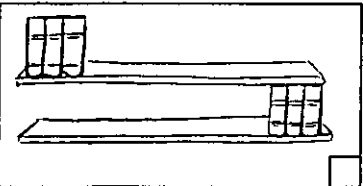
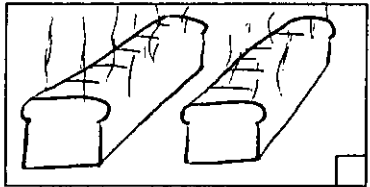
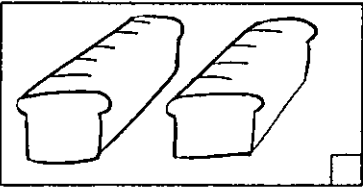
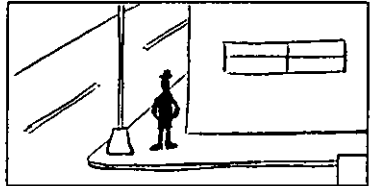
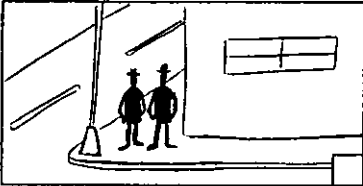
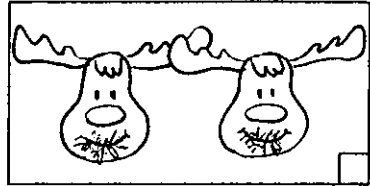
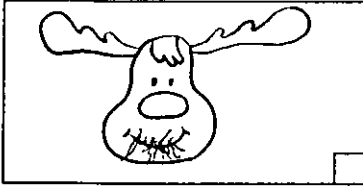
- 1.- The moose is eating grass.
- 2.- Look at the men standing on the corner!
- 3.- The loaves of bread are still hot.
- 4.- There are some books on the shelves.
- 5.- The students are worried about their theses.
- 6.- That's the thieves' photograph.
- 7.- You've got beautiful teeth!
- 8.- The mice want the cheese.
- 9.- The Chinese love rice.
- 10.- Those are the child's toys.

Clave de respuestas:

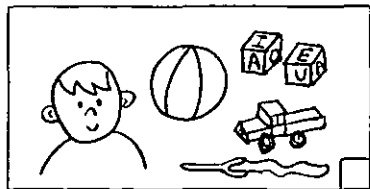
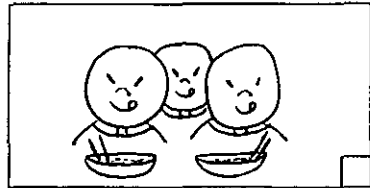
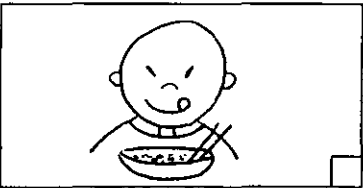
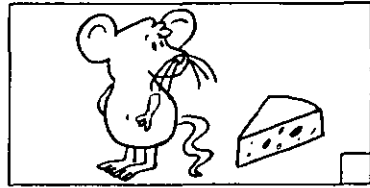
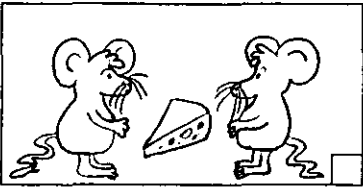
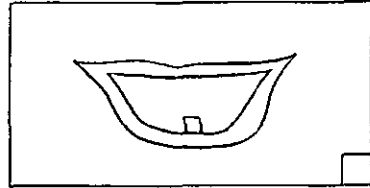
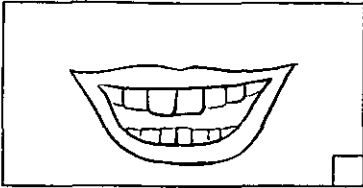
- | | | |
|-----------|-----------|------------|
| 1.- LEFT | 5.- RIGHT | 9.- RIGHT |
| 2.- LEFT | 6.- RIGHT | 10.- RIGHT |
| 3.- RIGHT | 7.- LEFT | |
| 4.- LEFT | 8.- LEFT | |

Hoja I del alumno

Instructions: Look at the pairs of pictures, listen carefully and decide which picture is being described. Place a check mark (✓) in the box.



Hoja II del alumno



4.3.2 Ejercicio de comprensión auditiva (*input* estructurado)

Objetivo: El alumno identificará seis plurales irregulares al escuchar seis enunciados que los describen.

Procedimiento:

- 1) El profesor tendrá en su poder seis dibujos en cartulinas de 50x38cm. que ilustran plurales irregulares. Cada dibujo tendrá una letra que lo identifica. Los alumnos no trabajarán con ellos sino hasta el final de la actividad.
- 2) El profesor entregará a cada alumno una hoja con los mismos dibujos impresos que ilustran plurales irregulares. Cada dibujo tendrá una letra que lo identifica. Se dará tiempo a los alumnos para que observen los dibujos.
- 3) El profesor leerá seis enunciados dos veces; los alumnos de acuerdo al orden en que escuchen los enunciados, escribirán la letra del dibujo correspondiente.
- 4) Al terminar el ejercicio, el profesor pedirá a seis alumnos que pasen al pizarrón para que cada uno coloque uno de los dibujos que él posee en el orden en que fueron escuchados los enunciados. Esto permitirá que los demás alumnos verifiquen sus respuestas.

Transcripción:

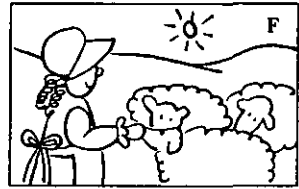
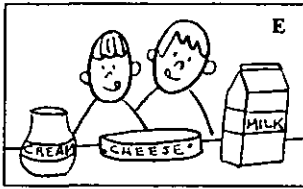
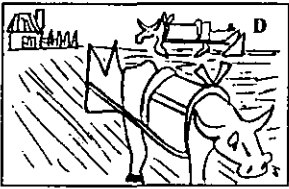
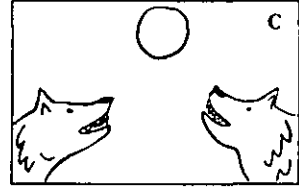
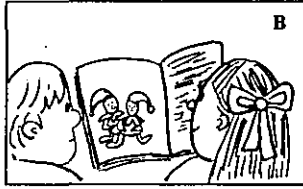
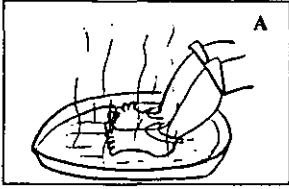
- 1.- Wolves howl when there's a full moon.
- 2.- I walked too much and my feet are tired.
- 3.- Joan likes to feed little sheep.
- 4.- Children like to read stories about elves.
- 5.- Oxen are used to plow the land on farms.
- 6.- The Swiss eat a lot of milk products.

Clave de respuestas:

- 1.- C
- 2.- A
- 3.- F
- 4.- B
- 5.- D
- 6.- E

Hoja del alumno

Instructions: Look at the pictures, listen to your teacher carefully. At the bottom of the page, write the letter of the picture that corresponds to the sentence your teacher is saying.



- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

4.4 Comprensión de lectura

La comprensión de lectura es una habilidad receptiva que consiste en extraer el significado de la información impresa, una actividad donde se procesa la información visual (F. Smith 1981). Para W. Grabe (1991), la comprensión de lectura puede definirse como una combinación de habilidades que permite identificar e interpretar el discurso escrito.

Este mismo autor señala que la lectura debe **a) ser rápida**; pues el lector necesita mantener el flujo de información a un nivel que le permita hacer conexiones e inferencias para su comprensión. **b) tener un propósito**; el lector debe tener una intención, un motivo para leer ya sea por entretenimiento o para obtener información. **c) ser interactiva**; el lector hace uso tanto de la información que proviene de la página impresa como de la información no impresa (su conocimiento previo), así como también de ciertas habilidades que trabajan juntas simultáneamente como las habilidades de reconocimiento y las de interpretación. **d) ser comprensible**; el lector espera entender lo que está leyendo. **e) ser flexible**; el lector emplea varias estrategias para leer de una manera eficiente al ajustar su velocidad de lectura, considerar los títulos, encabezados e ilustraciones del texto o leer superficialmente para tener una idea global del texto (*skimming*).

Para que un texto pueda ser comprendido, M. Finocchiaro (1989) señala que el lector necesita contar con los siguientes factores:

- 1) Conocimiento previo (*background knowledge*)
- 2) Habilidades conceptuales
- 3) Estrategias de procesamiento

Los lectores principiantes, según Grabe (1991), se apoyan más en las estrategias de procesamiento (identificación de palabras), mientras que los

lectores más experimentados se apoyan en sus habilidades conceptuales y en su conocimiento previo, usando sólo el texto para confirmar o predecir la información.

El conocimiento previo del lector juega un papel muy importante en la comprensión de un discurso escrito. H. G. Widdowson (1984) señala que las personas organizan en la memoria su conocimiento (su realidad) en marcos de referencia, mismos que sirven para categorizar y acomodar la información nueva obtenida de un texto. De esta manera la información puede ser interpretada (comprendida) y retenida en la memoria. A estas estructuras cognoscitivas se les conoce con el nombre de *schemata*. Al respecto, M. Finocchiaro (1989) menciona que para que se interprete un texto, es necesario que la información nueva y las estructuras cognoscitivas (*schemata*) existentes sean compatibles y congruentes, es decir, ambos deben contener elementos con características similares.

En la comprensión de lectura existen tres formas de procesar la información: el proceso *bottom-up*, el proceso *top-down* y la combinación de estos dos procesos que dan como resultado el proceso interactivo.

El primer proceso (*bottom-up*), es también llamado *data-driven*, pues ocurre a través del reconocimiento y percepción de los detalles del texto por parte del lector. Este proceso sigue un lineamiento de lo específico a lo general, pues va del reconocimiento de cada una de las palabras que conforman el discurso escrito hasta llegar al significado del texto en general.

El segundo proceso (*top-down*), es llamado *conceptually-driven*, pues el proceso ocurre cuando el lector usa su conocimiento previo al hacer predicciones acerca de la información que encuentra dentro del texto. Este proceso sigue un lineamiento de lo general a lo específico, pues parte de una idea general que se va precisando conforme se va leyendo.

El tercer proceso (interactivo) se refiere a la interacción que se lleva a cabo entre el lector y el texto. El lector reconstruye la información del texto basándose tanto en el conocimiento tomado del mismo discurso escrito como de su propio conocimiento previo. Asimismo, existe interacción simultánea entre algunas habilidades al momento de leer, como las de identificación y de interpretación del texto.

La comprensión de lectura en una lengua extranjera está influenciada por varios factores que deben tomarse en consideración. Por ejemplo generalmente los alumnos inician la lectura en una L2 con muy poco conocimiento de la lengua extranjera (vocabulario y sintáxis). En el caso específico de alumnos hispanohablantes las diferencias ortográficas entre su L1 (español) y la L2 (inglés) causan dificultad por no existir una correspondencia regular entre sonido y letra.

Los ejercicios de comprensión de lectura que se presentan a continuación tomarán en cuenta lo antes expuesto.

4.4.1 Ejercicio de comprensión de lectura (*input* estructurado)

Objetivo: El alumno relacionará diez enunciados que describen a diez sustantivos con plural irregular en inglés.

Procedimiento:

El profesor entregará a cada alumno una hoja con diez enunciados en el lado izquierdo que describen a los plurales irregulares del lado derecho. El alumno leerá estos enunciados y los relacionará con su correspondiente sustantivo escribiendo el número correcto junto a éste.

Clave de respuestas:

- 7 lice
- 4 knives
- 1 mice
- 9 thieves
- 2 fish
- 8 leaves
- 5 children
- 10 women
- 6 phenomena
- 3 housewives

Hoja del alumno

Instructions: Read each sentence in column A carefully and decide which plural noun in column B it describes. Write the correct number in the space next to the plural form of the noun.

A

B

- | | |
|--|------------------|
| 1.- They're little; they're often dark gray ;
they have long tails and large teeth. | _____ lice |
| 2.- You can watch them swimming in an
aquarium. | _____ knives |
| 3.- These people work very hard at
home. | _____ mice |
| 4.- You need them if you want
to cut meat. | _____ thieves |
| 5.- Most young couples like to have
just one or two of them. | _____ fish |
| 6.- Earthquakes and hurricanes are natural... | _____ leaves |
| 7.- These animals are very little and live
on human heads. | _____ children |
| 8.- They fall off trees on windy days. | _____ women |
| 9.- These people should be in jail. | _____ phenomena |
| 10.- Many romantic poems are written
to them. | _____ housewives |

4.4.2 Ejercicio de comprensión de lectura (*input* estructurado)

Objetivo: El alumno en base en lo que observe en el dibujo indicará si los enunciados que leerá son verdaderos o falsos.

Procedimiento:

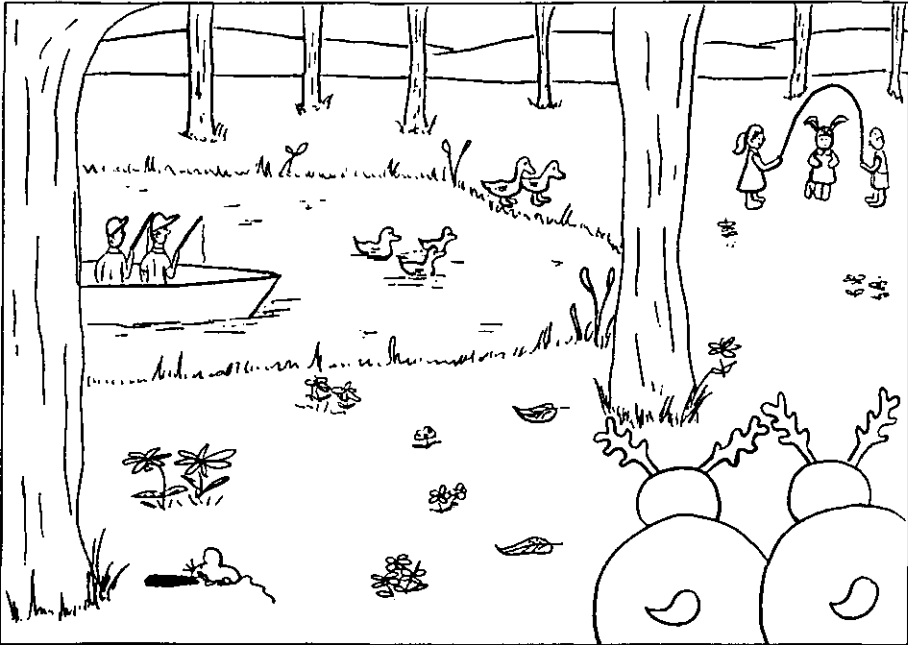
- 1) El profesor dará a cada alumno una hoja con un dibujo mismo que observarán detenidamente.
- 2) A continuación se pedirá a los alumnos que lean los enunciados que se encuentran debajo del dibujo y que contesten si éstos son verdaderos o falsos según sus observaciones.

Clave de respuestas:

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

Hoja del alumno

Instructions: Look at the picture and read the sentences below. According to the picture circle T if the sentence is true or F if the sentence is false.



- | | | |
|---|---|---|
| 1.- None of the children are jumping rope. | T | F |
| 2.-The mice are making a hole in the ground. | T | F |
| 3.-Two geese are on the grass near the lake. | T | F |
| 4.-The men in the boat are trying to catch fish. | T | F |
| 5.-Some leaves are hanging from the deer's horns. | T | F |

4.5 Producción oral

Uno de los objetivos que se persiguen en la enseñanza de lenguas extranjeras es que el alumno sea capaz de expresarse oralmente en la lengua meta de una manera adecuada. Para que el alumno pueda hacerse entender de manera oral en una L2, varios factores tienen que ser tomados en consideración. P. Tench (1991) enlista cinco factores para una correcta producción oral:

1. Formulación del discurso oral de acuerdo con las reglas gramaticales de la L2
2. Selección correcta de vocabulario, modismos y alternativas sintácticas
3. Utilización de expresiones convencionales para el propósito que se tenga en mente (disculparse, agradecer, etc.) tomando en cuenta a quién se habla y dónde
4. Coherencia con lo que se habló anteriormente
5. Pronunciación correcta

Cuando una persona dice algo, tiene que producir sonidos, organizar su enunciación en forma gramaticalmente correcta y adecuada a la situación y a su propósito.

Este mismo autor sostiene que tanto la precisión como la fluidez son elementos importantes que deben ser considerados en la producción oral de una lengua extranjera. El alumno debe aprender a producir en una L2, sonidos nuevos y diferentes, a manejar distintas entonaciones y expresiones para poder transmitir sus mensajes claros y a una velocidad adecuada en la lengua extranjera.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, de acuerdo con Riggenbach y Lazaraton (1991), las actividades para desarrollar la habilidad de producción

oral deben darse en un ambiente agradable donde el alumno se sienta cómodo y en confianza para expresarse.

Los ejercicios que a continuación se presentan considerarán lo antes expuesto para promover el uso de plurales irregulares en su forma oral.

4.5.1 Ejercicio de producción oral (enfoque comunicativo)

Objetivo: El alumno obtendrá información personal de sus compañeros mediante preguntas que formulará oralmente.

Procedimiento:

- 1) El profesor dará a cada alumno una hoja que estará dividida en recuadros y en cada uno se encontrará la información que el alumno tendrá que obtener de sus compañeros mediante preguntas.
- 2) Los alumnos caminarán alrededor del salón de clases haciendo preguntas sobre esta información a sus compañeros. Cuando encuentren a la persona que conteste afirmativamente alguna pregunta, se le pedirá que escriba su nombre en el recuadro correspondiente.
- 3) El profesor decidirá si prefiere que los alumnos tengan firmados todos los recuadros o si prefiere el llenado de éstos en forma vertical, horizontal, etc.
- 4) Una vez que todos los alumnos tengan firmadas sus encuestas, el profesor pedirá que se le reporte la información recabada.

Clave de respuestas:

No existe clave de respuestas; sólo se necesita que el profesor esté atento al manejo adecuado que hagan los alumnos sobre los plurales irregulares en cuanto a su correcta pronunciación y uso en el discurso hablado.

Hoja del alumno

Instructions: Walk around the classroom asking all your classmates questions in order to find someone who fits the description in each box. Ask her/him to sign the box on your sheet.

FIND SOMEONE WHO...

likes to eat oranges in halves	likes to wear scarves	has mice in his/her home
likes to bake loaves of bread	needs to sharpen his/her kitchen knives	has three or more children
believes cats really have seven lives	eats fish every week	has trouble with his/her teeth
is afraid of all natural phenomena	hates thieves	likes to collect different kinds of leaves
has very large feet	has two or more theses at home	has geese as pets

4.5.2 Ejercicio de producción oral (*output* estructurado)

Objetivo: El alumno describirá una ilustración a su compañero produciendo oralmente los plurales irregulares que se encuentran en el dibujo.

Procedimiento:

- 1) El profesor formará parejas (A y B). A los alumnos A les entregará una hoja marcada con esta letra y lo mismo hará con los alumnos B.
- 2) Los alumnos A serán los primeros en describir sus dibujos oralmente a sus compañeros B, para que éstos dibujen los detalles que hacen falta en su ilustración. Los alumnos que están dibujando pueden hacer preguntas a sus compañeros sobre la ilustración.
- 3) Cuando los alumnos A terminen de hacer su descripción, el mismo procedimiento se aplicará a los alumnos B.
- 4) Al final los alumnos compararán sus ilustraciones para verificar lo que dibujaron.

Clave de respuestas:

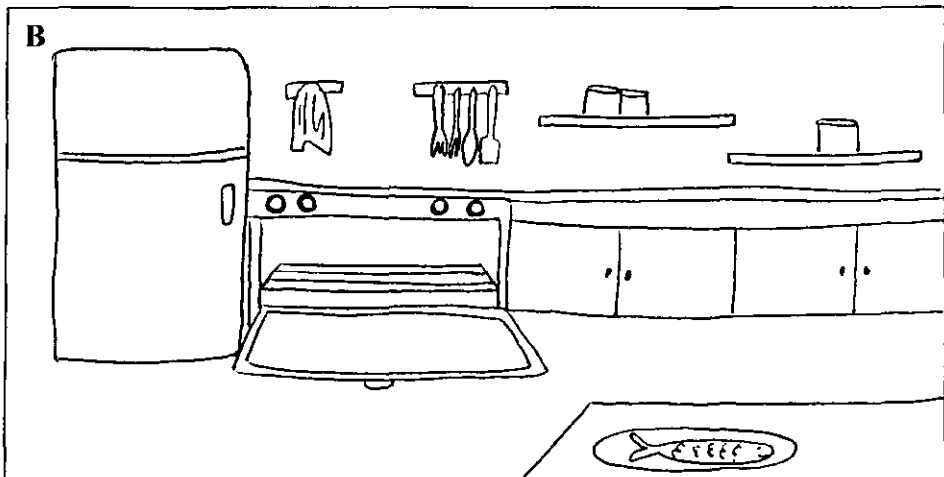
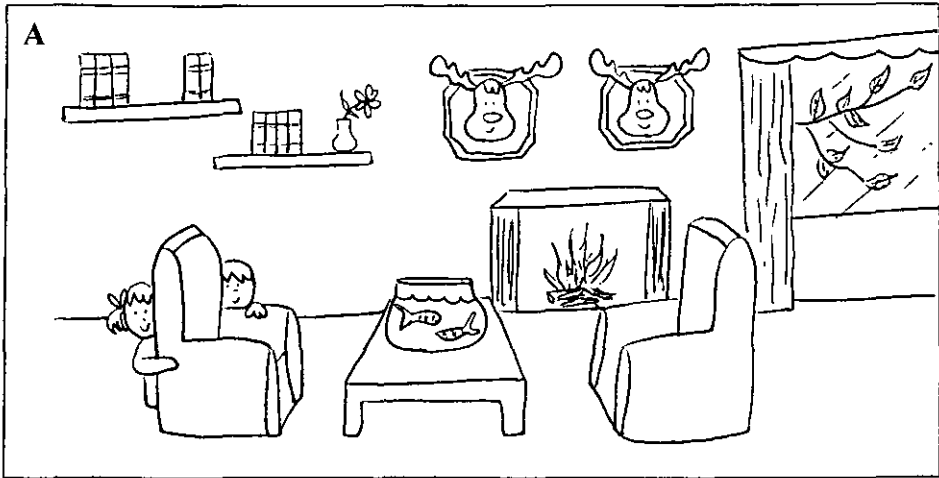
Los alumnos B tienen que dibujar las cabezas de los renos, los peces que están dentro de la pecera, las hojas del árbol, los libros de las repisas y los dos niños.

Los alumnos A tienen que dibujar los dos ratones, las hogazas de pan, los cuchillos, los recipientes que contienen sal y galletas que están sobre las repisas y los dos niños.

Hoja del alumno A

Instructions: Part I.- Look at picture A and describe it to your partner so that he/she can draw the missing details in his/her picture.

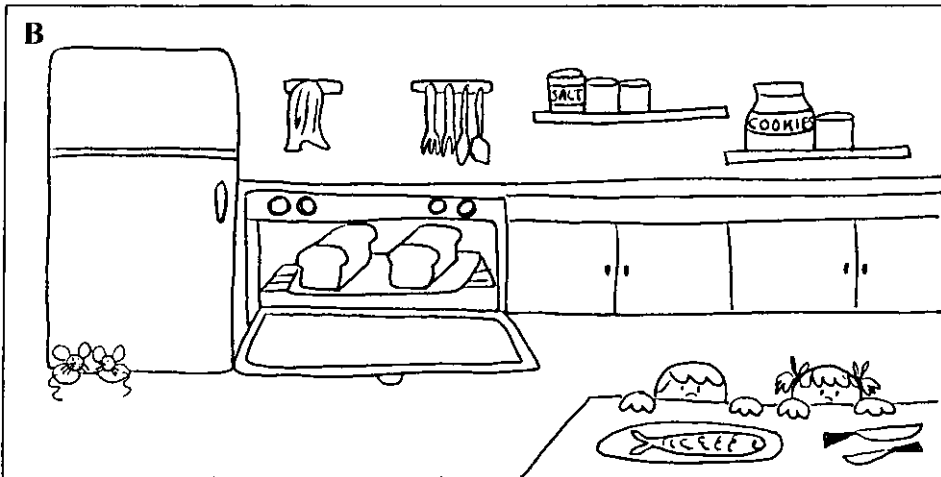
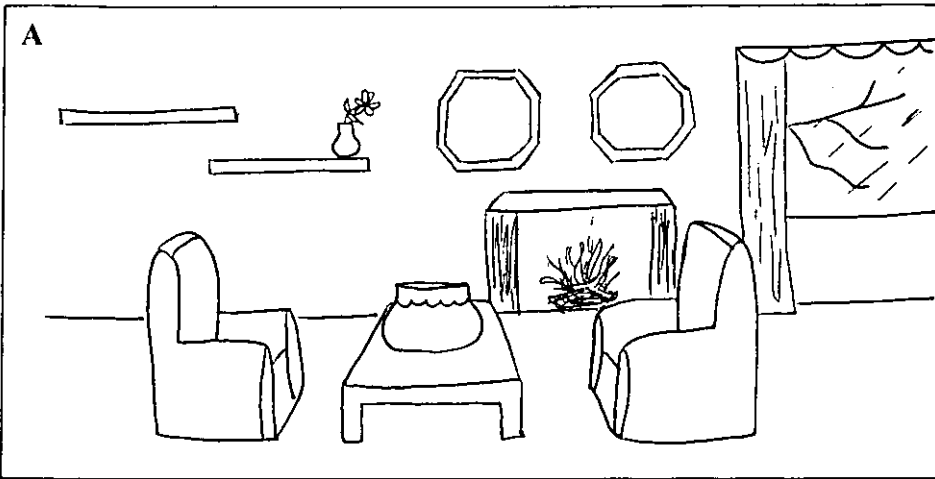
Part II.- Now your partner will describe picture B to you so that you can draw the missing details in it.



Hoja del alumno B

Instructions: Part I.- Look at picture A, your partner will describe it to you so that you can draw the missing details in it.

Part II.- Now you will describe picture B to your partner so that he/she can draw the missing details in his/her picture.



4.6 Producción escrita

La producción escrita es un medio de comunicación que se lleva a cabo entre el escritor y el lector vía el texto. De acuerdo con R. White (1989), el que escribe un texto debe ser capaz de escribir una serie de oraciones que estén lógicamente y gramaticalmente enlazadas y de escribir apropiadamente según el propósito y el público que se tenga en mente. Debido a que el público no está presente físicamente, el escritor está obligado a escribir un texto de forma clara y organizada, con un estilo apropiado y con unidad en el tema, para que el lector pueda interpretar el mensaje sin ningún problema (E. Olshtain 1991).

El escribir en una lengua extranjera es una habilidad compleja. M. Finocchiaro (1989) señala que el alumno tiene que aprender a manejar:

- 1) las correspondencias sonido-letra en la L2
- 2) la mecánica de la escritura en L2
- 3) los registros formales e informales
- 4) la organización y expresión de una idea que dé el significado deseado y que permita al lector entender el mensaje.

La producción escrita en la L2 permite a los alumnos, además de expresarse en la lengua meta y desarrollar su creatividad, reforzar estructuras gramaticales, expresiones y vocabulario vistas en clase.

Los ejercicios que se presentan a continuación fomentarán la creatividad en los alumnos y al mismo tiempo reforzarán lo aprendido sobre los plurales irregulares en inglés.

4.6.1 Ejercicio de producción escrita (enfoque comunicativo)

Objetivo: El alumno escribirá correctamente en el pizarrón una oración con algún plural irregular.

Procedimiento:

- 1) El profesor dividirá el grupo en equipos de seis integrantes cada uno.
- 2) A cada equipo se le entregará seis sobres conteniendo un rompecabezas de palabras escritas en cartulina que juntas forman una oración. Los integrantes de los equipos tendrán que formar las seis oraciones que incluyen un sustantivo con plural irregular en su forma singular.
- 3) Una vez que tengan las oraciones correctamente armadas, cada integrante del equipo pasará al pizarrón a escribir una de estas oraciones pero cambiándola a su forma plural.
- 4) Los integrantes de los demás equipos decidirán si las oraciones son correctas.

Se presentan a continuación las oraciones que contienen los sobres para cada equipo.

Equipo 1

- 1.- My nephew's child is playing with my ball.
- 2.- That blue fish is jumping to get the food.
- 3.- The loaf of bread that Betty baked is burning.
- 4.- That Japanese man is putting "salsa" on his rice.
- 5.- That chemistry student is writing his thesis.
- 6.- That old ox is plowing the land.

Equipo 2

- 1.- The leaf of that branch is turning light brown.
- 2.- That man in black is watching us.
- 3.- Tom's foot is bleeding too much.
- 4.- Last weekend we caught a big fish.
- 5.- I am afraid of this supernatural phenomenon.
- 6.- The baby has a little tooth.

Equipo 3

- 1.- The other night Ann saw a green elf.
- 2.- When there is a full moon the wolf howls.
- 3.- There is an English book on the shelf.
- 4.- That mouse is very clever.
- 5.- That woman is wearing a hat.
- 6.- At school I saw a louse through a microscope.

Equipo 4

- 1.- Tim has a little white sheep.
- 2.- My aunt likes to wear a blue scarf.
- 3.- Yesterday they identified that thief.
- 4.- At the zoo we saw an old moose.
- 5.- That goose makes loud noises.
- 6.- A housewife works a lot at home.

Clave de respuestas:

Equipo 1

- 1.- My nephew's children are playing with my ball.
- 2.- Those blue fish are jumping to get the food.
- 3.- The loaves of bread that Betty baked are burning.
- 4.- Those Japanese men are putting "salsa" on their rice.
- 5.- Those chemistry students are writing their theses.
- 6.- Those old oxen are plowing the land.

Equipo 2

- 1.- The leaves of that branch (those branches) are turning light brown.
- 2.- Those men in black are watching us.
- 3.- Tom's feet are bleeding too much.
- 4.- Last weekend we caught big fish.
- 5.- I am afraid of these supernatural phenomena.
- 6.- The baby has little teeth.

Equipo 3

- 1.- The other night Ann saw green elves.
- 2.- When there is a full moon the wolves howl.
- 3.- There are English books on the shelves.
- 4.- Those mice are very clever.
- 5.- Those women are wearing hats.
- 6.- At school I saw lice through a microscope.

Equipo 4

- 1.- Tim has little white sheep.
- 2.- My aunt(s) like(s) to wear blue scarves.
- 3.- Yesterday they identified those thieves.
- 4.- At the zoo we saw old moose.
- 5.- Those geese make loud noises.
- 6.- Housewives work a lot at home.

4.6.2 Ejercicio de producción escrita (enfoque comunicativo)

Objetivo: El alumno creará un texto escrito haciendo uso de plurales irregulares.

Procedimiento:

- 1) El profesor formará tres equipos de ocho integrantes. A cada integrante se le asignará un número (1 al 8).
- 2) El profesor les pedirá a los alumnos que imaginen ser unos exploradores que visitaron una población llamada Bonga-Bonga en Africa. Durante el recorrido, cada uno observó cosas diferentes y extrañas que juntos tendrán que escribir para publicarlo en la revista *National Geographic* y ser reconocidos mundialmente.
- 3) A cada equipo se le dará una hoja con ocho ilustraciones y el comienzo del reporte. Los alumnos que fueron asignados con el número 1 iniciarán el texto incluyendo el plural irregular que representa el primer dibujo (los dibujos tendrán la primera letra del plural irregular que deberán incluir para evitar confusiones).
- 4) Cada alumno contará con dos minutos como máximo para escribir un enunciado y si lo desea, puede escribir más oraciones usando su imaginación. Terminado su tiempo, pasará esa misma hoja al compañero asignado con el número 2, mismo que continuará el reporte escribiendo su(s) enunciado(s) incluyendo el segundo plural irregular y así sucesivamente.
- 5) Una vez que todos los integrantes del equipo hayan terminado, lo revisarán entre ellos con el fin de encontrar fallas o de darle una mejor presentación. El profesor pedirá que un integrante de cada equipo pase al pizarrón a escribir el

reporte terminado y de esta manera decidir entre todo el grupo cuál de los tres reportes es digno de publicar en la revista *National Geographic*.

Clave de respuestas:

Para este ejercicio no existe clave de respuestas; sólo se pide al profesor que verifique que los textos sean coherentes, claros y gramaticalmente correctos.

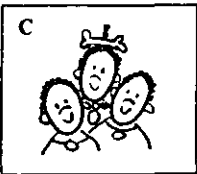
Hoja del alumno

Instructions: Look at the picture which corresponds to the number assigned to you. Write one or two original and creative sentences about it.

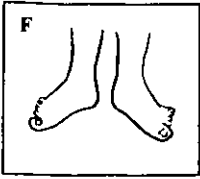
Bonga-Bonga Valley is located in the center of Africa near the Krakatoa River. In this place we found strange things,



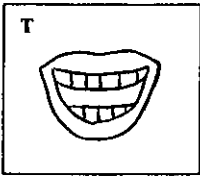
1.-



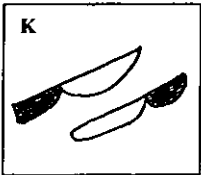
2.-



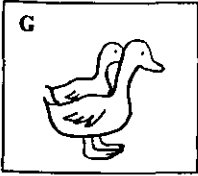
3.-



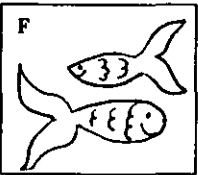
4.-



5.-



6.-



7.-



8.-

4.7 Habilidades integradas

En la enseñanza de lenguas extranjeras es común que se practiquen las cuatro habilidades de la lengua en actividades de manera separada; sin embargo, en la vida real estas habilidades se desarrollan conjuntamente (al menos dos de ellas). J. Harmer (1991) señala que es imposible hablar en una conversación si no se ha escuchado antes, o escribir sin leer, aunque sea sólo para leer lo que se escribió. Este autor propone que en la enseñanza de lenguas extranjeras, una misma experiencia o un tema, dé la pauta para practicar diferentes habilidades. Por ejemplo si a los alumnos se les pide escribir algo, esta habilidad servirá de base para leer, escuchar o discutir posteriormente.

Asimismo, D. Nunan (1989) menciona que a pesar de que en la vida real sí se encuentran actividades que sólo requieran una sola habilidad, como son leer una novela, ver televisión, pronunciar un discurso o escribir una carta a un amigo, existen muchas más actividades donde las habilidades se entrelazan. Por esta razón, Nunan sugiere que si esto sucede en la vida cotidiana, se debe procurar hacer lo mismo en el salón de clases para lograr que en las actividades se practique la lengua en su globalidad, es decir, se debe dar al alumno la oportunidad de escuchar el idioma, de hablarlo, leerlo y escribirlo.

En este apartado se proponen dos ejercicios de habilidades integradas con el fin de reforzar el aprendizaje de los plurales irregulares en inglés.

4.7.1 Ejercicio de habilidades integradas (producción escrita, lectura y comprensión auditiva/enfoque comunicativo)

Objetivo: El alumno escribirá y leerá en voz alta correctamente los plurales irregulares en inglés.

Procedimiento:

- 1) El profesor dividirá el grupo en tres equipos y les pedirá a cada equipo que formen un círculo. Los alumnos se pasarán una maleta conteniendo diferentes objetos (plurales irregulares) al tiempo que se toca un cassette con música o el profesor hace algún sonido.
- 2) Cuando deje de escucharse la música o el sonido, el alumno que se quede con la maleta sacará al azar alguno de estos objetos. Cuando todos tengan sus objetos, cada integrante escribirá una o dos oraciones que incluyan los objetos (plurales irregulares) que posee. Cuando todos tengan sus oraciones, cada integrante las leerá en voz alta y entre todos decidirán en qué orden y cómo las unirán para de esta manera formar una historia original y divertida que todos tendrán que escribir en sus cuadernos.
- 3) El profesor dividirá el pizarrón en tres partes para que cada equipo pase a escribir su historia.
- 4) El primer equipo escogerá a un miembro del mismo para que narre (lea en voz alta) la historia, mientras que el resto de los integrantes pasa al frente un poco actuando y mostrando los objetos. Los integrantes del equipo contrario escucharán la historia. El mismo procedimiento se seguirá para el segundo y tercer equipo.
- 5) El profesor pedirá a los alumnos que si escuchan algún error lo anoten en sus cuadernos para que posteriormente sea corregido en el pizarrón.

Se enlistan a continuación los objetos que deben contener cada una de las maletas.

- 1.- Ratones de plástico
- 2.- Máscaras de lobo
- 3.- Dientes de plástico
- 4.- Borreguitos de peluche
- 5.- Venaditos de peluche
- 6.- Hojas de plástico
- 7.- Pescaditos de plástico
- 8.- Gansos de peluche
- 9.- Cuchillos
- 10.- Duendes de juguete
- 11.- Antifaces de ladrón
- 12.- Mascadas

Clave de respuestas:

Para este ejercicio no existe clave de respuestas; sólo se pide al profesor verifique el correcto desarrollo del ejercicio.

4.7.2 Ejercicio de habilidades integradas (comprensión de lectura, producción escrita, lectura y comprensión auditiva/enfoque comunicativo)

Objetivo: El alumno comprenderá y producirá correctamente los plurales irregulares en inglés.

Procedimiento:

1) El profesor dividirá el grupo en dos equipos (A y B). A cada integrante del equipo A le proporcionará una hoja con la primera parte del poema sobre la pluralización de sustantivos en inglés y al equipo B se le proporcionará la segunda parte del poema (al poema le fueron sustraídos los plurales irregulares).

2) Los alumnos leerán el poema y tendrán que escribir en los espacios el plural irregular correcto que hace falta.

3) Los alumnos del mismo equipo pueden preguntarse entre sí para verificar sus respuestas. Ya que todos estén seguros de lo que escribieron, los alumnos del equipo A se levantarán de sus asientos y leerán en voz alta (en coro) la primera parte del poema para que los alumnos del equipo B escuchen y escriban esta primera parte del poema. Al terminar los integrantes del equipo B harán lo mismo con la segunda parte del poema.

4) Para terminar, todo el grupo leerá en coro el poema completo.

Clave de respuestas:

Equipo A

1.- ox

2.- oxen

3.- mice

Equipo B

1.- foot

2.- feet

3.- brethren

Hoja del alumno A

Instructions: Read the first part of the following poem and fill in the spaces with the correct words. Classmates B will dictate the second part of the poem to you.

We begin with a *fox*, whose plural is *foxes*,
But the plural of _____ is _____, not *oxes*.
You may see a lone *mouse*, or a whole nest of _____,
But more than one *house* is *houses*, not *hice*.

Taken from Pasakarnis, E. 1987. pp. 127-128.

Hoja del alumno B

Instructions: Read the second part of the following poem and fill in the spaces with the correct words. Classmates A will dictate the first part of the poem to you.

If I speak of a _____, and two are called _____,
And you show me your *boot*, would a pair be called *beet*?
I may have a *brother*, or I may have _____,
But though I've a *mother*, no one has *methren*.
So English, I fancy you all will agree,
Is the funniest language you ever did see.

Taken from Pasakarnis, E. 1987. pp.127-128.

En este último capítulo se elaboró la gramática pedagógica para la pluralización de sustantivos en inglés, específicamente de los sustantivos más comunes con plural irregular en inglés. Para ello, se presentó una explicación gramatical para el docente sobre los plurales irregulares. Se diseñó un ejercicio de toma de consciencia sobre los sustantivos con plural irregular en inglés basado en el modelo de S. Fotos y R. Ellis (1991). Para las habilidades receptivas de la lengua (comprensión auditiva y de lectura) se elaboraron para cada una, dos ejercicios basados en el modelo de *input* estructurado de J. Lee y B. VanPatten (1995). Para las habilidades productivas de la lengua (producción oral y escrita) se diseñaron para cada una, dos ejercicios basados tanto en el modelo de *output* estructurado de los mismos autores como en el enfoque comunicativo. Por último se analizó la importancia de integrar las cuatro habilidades de la lengua en el desarrollo de una clase de lenguas extranjeras y se propusieron dos ejercicios de habilidades integradas siguiendo los lineamientos del enfoque comunicativo.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El presente trabajo abordó los sustantivos con plural irregular en inglés como un punto gramatical problemático para alumnos principiantes de la UNAM Campus Acatlán.

Esta gramática pedagógica se elaboró a partir de una descripción de los componentes que la conforman; de las corrientes metodológicas más importantes que han surgido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y de las teorías relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de una L2.

La evolución del plural en el idioma inglés, así como la descripción lingüística del sistema del plural en esta lengua y su tratamiento pedagógico en diversos libros de texto, fueron elementos importantes que permitieron justificar la elaboración de este trabajo. Se encontró que a pesar de que existen varias clases de sustantivos con plural irregular, no tienen un tratamiento sistemático en los libros de texto que permita a los alumnos tener una visión más amplia sobre este tema. Por tal motivo, se seleccionó el modelo de toma de consciencia de S. Fotos y R. Ellis (1991) para que los alumnos se percaten de la existencia de los diferentes grupos de sustantivos con plural irregular que se pueden encontrar en inglés. Asimismo, se intentó seguir los modelos de *input* y *output* estructurados de J. Lee y B. VanPatten (1995) para elaborar los ejercicios de comprensión auditiva, de lectura y de producción oral y escrita (esta última en combinación con el enfoque comunicativo) por ser los modelos de enseñanza de la gramática que bien podrían ayudar a solucionar la problemática que se presenta en el aprendizaje de los plurales irregulares más comunes en inglés al permitir que el alumno procese el *input*. Sin embargo, no

se descarta la posibilidad de utilizar otros modelos para la enseñanza de la gramática sobre este mismo punto lingüístico y comparar resultados.

Los ejercicios de habilidades integradas de esta gramática pedagógica se basaron en el enfoque comunicativo para utilizar los plurales irregulares fomentando situaciones de interacción entre los alumnos. Cabe señalar que todas las actividades que se encuentran en esta gramática pedagógica son susceptibles de ser validadas y/o modificadas dependiendo de las necesidades de los alumnos.

La gramática pedagógica que aquí se presentó, se ofrece tanto como una herramienta didáctica al docente de inglés como lengua extranjera para la enseñanza de plurales irregulares, así como un referente para ampliar su información lingüística sobre los sustantivos con plural irregular en inglés.

El presente trabajo puede ser complementado con la elaboración de otras gramáticas pedagógicas sobre puntos que no se tocaron dentro del sistema del plural en inglés como los plurales regulares, los plurales por adición (*summation plurals*), los plurales no marcados, entre otros. Este trabajo espera sumarse a las gramáticas pedagógicas elaboradas anteriormente y lograr que varios puntos lingüísticos problemáticos en inglés sean manejados adecuadamente por los alumnos, especialmente alumnos de la UNAM, y contribuir poco a poco en su desarrollo profesional y personal al aprender inglés como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, D. & Cobb, D. 1987. *Active Grammar Exercises*. London: Longman.
- Alexander, L. 1996. *Longman English Grammar Practice*. New York: Longman.
- Ausubel, D. 1989. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J. I. Pozo. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Barber, C. 1993. *The English Language: a Historical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baugh, A. & Cable, T. 1993. *A History of the English Language*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc.
- Bialystok, E. 1987. "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency". En W. Rutherford (ed). *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- Blake, N. F. 1996. *A History of the English Language*. New York: New York University Press.
- Brown, H. D. 1980. *Principles of Language Teaching and Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Inc.
- Burton-Roberts, N. 1989. *Analysing Sentences: an Introduction to Language Syntax*. London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. "Some Theories of Communicative Competence". En *Applied Linguistics*. Vol.1 (1): 8-24.
- Candlin, C. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars". En S. Corder & E. Roulet (eds.). *Linguistics Insights in Applied Linguistics*. Paris: Didier.
- Castro, O. et al. 1980. *In Touch 1*. New York: Longman.

- Celce-Murcia, M. Ed. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, P. 1974. "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammars?". En P. Corder & E. Roulet (eds). *Linguistics Insights in Applied Linguistics*. Paris: Didier.
- Corder, P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Hammonsworth: Penguin.
- Corder, P. 1967. "The Significance of Learner's Errors". IRAL:Vol.5:161-170.
- De Devitiis, G. et al. 1989. *English Grammar for Communication*. London: Longman.
- De Devitiis, G. et al. 1989. *English Grammar for Communication Exercises*. London: Longman.
- Dickins, R. & Woods, E. 1988. "Some Criteria for Development of Communicative Grammar Tasks". *TESOL Quarterly*. Vol.22 (4):623-647.
- Dirven, R. 1990. "*Pedagogical Grammar*". (Fotocopias) CELE-UNAM.
- Ellis, R. 1987. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. 1983. *Didáctica de la Gramática*. Madrid: Narcea.
- Finocchiaro, M. 1989. *English as a Second Foreign Language*. 4th. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Fotos, S. & Ellis, R. 1991. "Communicating about Grammar: a Task Based Approach". *TESOL Quarterly*. Vol.24-4:605-628.

- Givón, T. 1993. *English Grammar. A Function-Based Introduction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gleason, H.A. Jr. 1963. *Linguistics and English Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gleason, H. A. Jr. 1975. *Introducción a la Lingüística Descriptiva*. Traduc. G. E. Wulff. Madrid: Gredos.
- Grabe, W. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research". *TESOL Quarterly*. Vol.25-3: 375-406.
- Graves, K. & Rice, A. 1994. *East West Basics*. Oxford: Oxford University Press.
- Graves, K. & Rein, D. 1988. *East West 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. 1989. *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Harris, T. 1986. *Practical English 1*. 2nd ed. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Holloway, J. & Keyes, S. 1989. *Outlook for English 1*. México, D. F.: UNAM.
- Hopkins, A. & Potter, J. 1995. *Look Ahead 1*. London: Longman.
- Huddleston, R. 1988. *English Grammar: an Outline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hurford, J. 1994. *Grammar. A Student's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Krashen, S. 1987. "Applications of Psycholinguistics Research to the Classroom." En M. Long & J. Richards (eds). *Methodology in TESOL: a Book of Readings*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Larsen-Freeman, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. & Svartivik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Little, D. 1993. "Words and their Properties: Arguments for a Lexical Approach to Pedagogical Grammar." En T. Odlin (ed). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCallum, G. 1980. *101 Word Games*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Morley, J. 1991. "Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction". En M. Celce-Murcia (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar: The Cambridge Applied Linguistics Series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olshtain, E. 1991. "Functional Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going just Beyond". En M. Celce-Murcia (ed). *Teaching English as a Second or Foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- O'Malley, J. & Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Aquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pasakarnis, E. 1987. *Grammar Questions from A to Z*. Hamburgo: Rowohlt.
- Potter, M. 1989. *Panorama 1*. London: Macmillan Publishers.

- Pyles, T. & Algeo, J. 1993. *The Origins and Development of the English Language*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Quirk, R. et al. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Reid, W. 1991. *Verb and Noun Number in English: a Functional Explanation*. New York: Longman.
- Richards, J. C. et al. 1990. *Interchange 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggenbach, H. & Lazaraton, A. 1991. "Promoting Oral Communication Skills". En M. Celce-Murcia (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rinvoluceri, M. 1997. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossner, R. et al. 1980. *Contemporary English*. London: Macmillan Publishers.
- Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar Teaching and Learning*. New York: Longman.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En Richard J. C. (ed). *Error Analysis*. Singapore: Longman.
- Sharwood Smith, M. 1980. "Consciousness Raising and the Second Language Learner". En Canale, M. & Swain, M. (eds). *Some Theories of Communicative Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, F. 1981. *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spinelli, E. 1994. *English Grammar for Students of Spanish*. Michigan: The Olivia and Hill Press.
- Swan, M. 1982. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

- Tench, P. 1991. *Pronunciation Skills*. London: Macmillan Publishers.
- Thomson, A. J. & Martinet, A. V. 1980. *A Practical English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. & Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors." En *Studies in Second Language Aquisition*. Vol 2: 385-395. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlin, R. 1994. "Functional Grammars, Pedagogical Grammars and Communicative Language Teaching". En Odlin, T. (ed). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underwood, M. 1993. *Teaching Listening*. New York: Longman.
- Ur, P. 1988. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing." En *Studies of Second Language Aquisition*. Vol. 15:225-243.
- Webster's New Twentieth Century Dictionary Unabridged. 1983. 2nd. Ed. New York: Simon and Schuster.
- Westney, P. 1994. "Rules and Pedagogical Grammar". En Odlin, T. (ed). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, R. 1989. *Teaching Written English*. Oxford: Heinemann.
- White, R. & Williams, E. 1989. *Take one 1*. London: Macmillan Publishers.
- Widdowson, H. G. 1984. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitley, S. M. 1986. *Spanish / English Contrasts. a Course in Spanish Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.