

2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ACATLAN

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR
"GRAMATICA PEDAGOGICA II"

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA
(GP) SOBRE LA DIFERENCIA EN EL USO DE
"USED TO, BE USED TO Y GET USED TO"
DESTINADA AL TERCER GRADO DE SECUNDARIA.

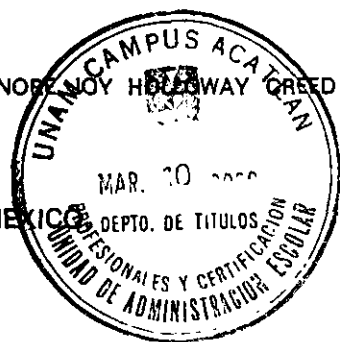
6550

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A
MARIA GUADALUPE AVILA GARCIA



ASESORA: LIC. ELINORE NOY HOLLOWAY GREED



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO

2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedico este trabajo a mis padres por su apoyo incondicional que me dieron durante el transcurso de mis estudios.

A Joy por el tiempo que me dedicó y su acertada dirección.

A mi tío Juan José por su gran ayuda.

Capitulario

INTRODUCCIÓN.....	IV
Capítulo I - Introducción a la gramática pedagógica.....	1
1.1 Definición de gramática pedagógica.....	1
1.2 Tipos de gramática.....	2
1.2.1 Gramática descriptiva (GD).....	2
1.2.2 Gramática de aprendizaje (GA).....	3
1.2.3 Gramática pedagógica (GP).....	3
1.3 Componentes de una gramática pedagógica.....	4
1.4 Descripción de la población.....	5
Capítulo II - Bases teórico - metodológicas de la enseñanza - aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua.....	7
2.1 Adquisición y aprendizaje.....	8
2.1.1 Teoría del monitor.....	9
2.1.2 Aprendizaje significativo.....	11
2.2 Competencia comunicativa.....	13
2.3 Toma de consciencia e input estructurado.....	14
2.4 El papel de la gramática en las diferentes metodologías.....	18
2.5 Análisis de error e interlenguaje.....	19
Capítulo III - Descripción lingüística.....	24
3.1 Sistema lingüístico del <i>used to, be used to</i> y <i>get used to</i>	25
3.2 Análisis contrastivo de <i>used to, be used to</i> y <i>get used to</i>	30

3.3 Tratamiento pedagógico.....	33
Capítulo IV - Elaboración de la Gramática Pedagógica.....	36
4.1 Explicación gramatical para el docente.....	38
4.1.1 Ejercicio de toma de consciencia.....	39
4.2 Comprensión Auditiva.....	41
4.2.1 Ejercicios de comprensión auditiva.....	44
4.3 Producción Oral.....	51
4.3.1 Ejercicios de producción oral.....	53
4.4 Comprensión de Lectura.....	59
4.4.1 Ejercicios de comprensión de lectura.....	65
4.5 Producción Escrita.....	71
4.5.1 Ejercicios de producción escrita.....	76
4.6 Integración de las habilidades.....	80
4.6.1 Ejercicios de habilidades integradas.....	81
Conclusiones.....	89
Bibliografía.....	91

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo de H.Besse y R.Porquier.....	4
FIGURA 2 - Percepción Auditiva y/o Visual.....	43
FIGURA 3 - Modelo del Procesamiento Interactivo de Rummelhart.....	62

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más controvertidos en la enseñanza de una lengua extranjera, es el manejo de la gramática. La gramática es la descripción de la estructura de una lengua y su funcionamiento desde diversas posturas teóricas. La gramática prescriptiva, que establece lo que se debe decir; la gramática tradicional, que *describe las partes de las oraciones con sus nombres y proporciona reglas que explican cómo deben combinarse* (Cook, V. 1991: 10); la gramática estructural, que *se basa en el concepto de la estructura de la frase, la cual muestra cómo las palabras se agrupan entre sí para formar una oración* (Cook, V.1991: 11); entre otras. En general a éstas gramáticas se les conoce como gramáticas descriptivas (GD) o científicas que si bien, describen el funcionamiento de una lengua determinada, no son de utilidad para el alumno de L2 ya que están escritas en la lengua que describen.

El estudio de la gramática en la enseñanza de lenguas es primordial ya que es parte de la competencia comunicativa. Por lo tanto, uno de los retos de la didáctica de las lenguas es encontrar los mecanismos para que los alumnos accedan a este conocimiento.

El objetivo de esta propuesta es elaborar una GP que dé un tratamiento para que las alumnas de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna No.2 "Ana María Berlanga" obtengan una competencia lingüística aceptable en lo que concierne a la diferencia en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to*.

En la adquisición de la competencia comunicativa las alumnas tienden a asociar el significado de un punto específico de la L2 con su equivalente en la lengua materna. Sin embargo en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to* es difícil ya que la asociación de su significado con alguno de la lengua materna es complicada. Generalmente la alumna le otorga a la palabra *used* el significado de *usado*, y al encontrarse con un *used to*, *be used to* o *get used to* se enfrenta a una producción lingüística con una acepción diferente a la que conocía, lo cual le crea confusión.

Debido a que las alumnas no pueden producir expresiones lingüísticamente satisfactorias ya que dicho punto gramatical les produce una interferencia y además no existe en su lengua materna, se piensa elaborar una GP que ejemplifique claramente este punto y así ellas lo apliquen apropiadamente en cada situación. En este sentido es importante ubicar a las alumnas en contextos netamente reales para evitar que produzcan expresiones como:

He use to smoke	<i>en lugar de</i>	He usually smokes
Helen is used to drive...	<i>en lugar de</i>	Helen is used to driving
She had to get used to drive ...	<i>en lugar de</i>	She had to get used to driving

Los siguientes ejemplos son reales y muestran claramente la diferencia en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to*.

This is my father. He gave up smoking two years ago. He no longer smokes. But he *used to smoke*. He *used to smoke* 40 cigarettes a day .

He used to smoke means that he smoked regularly for some time in the past, but he doesn't smoke now. (*He used to* significa que él solía fumar o fumaba en el pasado, pero ahora ya no fuma).

Six months ago Sally left home to go to college. She missed her parents and her hometown, and felt very lonely. She *was not used to living* away from home. Things improved for Sally . Slowly she made friends and started to enjoy herself. After a few months, she no longer missed her family quite so much.

She got used to living away from home (Naunton, J. 1990:125).

(*She was not used to living away from home* significa que ella no estaba acostumbrada a vivir lejos de casa. *She got used to living* away from home significa que ella se acostumbró a vivir lejos de casa)

El objetivo general de este trabajo es elaborar una gramática pedagógica para que la alumna comprenda la diferencia en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to* y así logre una competencia comunicativa aceptable sobre dicho punto gramatical.

Los objetivos específicos son:

- Definir la gramática pedagógica, describir los tipos de gramática y cómo se relacionan entre sí, (gramática descriptiva, gramática pedagógica y gramática de aprendizaje).
- Explicar los componentes que intervienen en la elaboración de una gramática pedagógica.
- Describir la población a la que va dirigida esta GP con el fin de detectar sus necesidades.
- Examinar las bases teórico-metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de las formas gramaticales de la lengua que servirán de apoyo para elaborar esta GP.
- Describir lingüísticamente el funcionamiento de *used to*, *be used to* y *get used to* de manera que sea la base de esta GP dirigida exclusivamente para alumnos de habla hispana que estudian inglés.
- Analizar los fundamentos teórico - metodológicos para posteriormente realizar una batería de ejercicios que darán forma a esta GP.

CAPITULO I

Es evidente la necesidad de que el alumno de lengua extranjera logre una competencia comunicativa aceptable en el idioma que aprende. Esto ha hecho necesario que el maestro busque más y mejores opciones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se definirá la gramática pedagógica y su relación con los tipos de gramática (descriptiva, de aprendizaje y pedagógica). Asimismo se explicarán, los componentes imprescindibles para la elaboración de una gramática pedagógica eficaz, de los cuales únicamente se describirá la población a quien va dirigida.

1.1 DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

La gramática pedagógica es una herramienta con la cual se pretende que el alumno aprenda con facilidad un punto específico de la lengua. Debe ser objetiva, accesible y de fácil retención. Como anota Rutherford, W . (1987: 120 y 121) *...la GP facilita la adquisición de la competencia gramatical de la lengua meta... que su construcción teórica debe ser con conocimiento metalingüístico, de sencillez y de una teoría de la gramática que concuerde con las nociones de utilidad así como de fácil aprendizaje.*

La GP surge de la necesidad de aprender un punto específico de la lengua. Se elabora

con base en una teoría del aprendizaje y en un problema específico de una población.

El uso de *used to*, *be used to* y *get used to*, crea dificultad debido principalmente a que el alumno no tiene elementos de asociación entre su lengua materna y la segunda lengua (L2). El profesor detecta el problema y decide qué tratamiento pedagógico aplicarle. El alumno debe contar con conocimientos previos del idioma con el fin de obtener una competencia comunicativa aceptable.

No hay que dejar a un lado que ésta GP no ocupa el lugar del profesor ni de la metodología, se elabora para un punto específico de la lengua, va dirigida a una población definida y contiene un mínimo de elementos gramaticales; por lo tanto es selectiva y limitada.

1.2 TIPOS DE GRAMÁTICA

Existen 3 tipos de gramática que se interrelacionan para propiciar en el alumno una competencia comunicativa apropiada; la gramática descriptiva, la gramática de aprendizaje y la gramática pedagógica.

1.2.1 Gramática descriptiva. Define a la lengua de acuerdo con una teoría lingüística. No considera al lector y está escrita en el idioma que describe. Por estas razones no es de fácil acceso para el alumno de L2. Sirve para elaborar los ejercicios y apoyar las descripciones lingüísticas apropiadas para una población con un problema especial. Este tipo de gramática está dirigida a lingüistas, a profesores de idiomas, o a nativo-hablantes que deseen consultarlas.

1.2.2 Gramática de aprendizaje.- Es la internalización de la lengua de acuerdo con determinadas reglas. Con los conocimientos que tiene de su lengua materna y la información de la L2 el alumno elabora hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y las manifiesta. A esto se le llama interlenguaje del cual Selinker (Odlin, T.1994: 3) señala que *se usa frecuentemente para describir el desarrollo de la competencia en el alumno.*

Por su parte, Odlin T .(1994: 3) apunta que *...La competencia que ellos adquieren puede ser vista como un sistema internalizado, es decir, estructuras mentales que guían el comportamiento lingüístico diario.*

Por medio de esta gramática el profesor descubre los errores de sus alumnos.

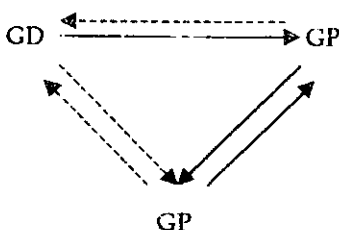
1.2.3 Gramática Pedagógica.- Es un medio por el cual se pretende que una población definida, llámese alumno, adquiera una competencia comunicativa de un punto específico en una L2. Odlin (1994: 1) afirma que *el término de GP denota los tipos de análisis gramaticales y de instrucción, diseñados para las necesidades de los alumnos de L2* Esto es que la GP indica qué tipo de ejercicios y de tratamiento pedagógico se aplica para resolver estas necesidades. La GP debe ser objetiva, accesible y de fácil retención.

La gramática descriptiva y la de aprendizaje son las fuentes que sustentan a la GP. Esta última sirve de mediador entre la GD y la GA. La GD proporciona los elementos teóricos que van a servir al profesor para la elaboración de la GP. Por medio de las

producciones lingüísticas el profesor descubre si la información fue captada correctamente por el alumno, es decir, si la GP cumplió con su objetivo. Se puede decir entonces que la GP se elabora con base en la GD y en una necesidad específica del alumno. La relación entre estas gramáticas se aprecia en el modelo de H. Besse y R. Porquier, (1984: 198).

MODELO DE H. BESSE Y R. PORQUIER

FIGURA 1



1.3 COMPONENTES DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Las instancias que intervienen en la elaboración de una gramática pedagógica son las siguientes:

Detectar el punto de conflicto en una población específica. Esto es, encontrar un punto gramatical que cause problema en una comunidad definida para que logren una competencia comunicativa adecuada.

- Analizar los procesos psicolingüísticos con base en una teoría del aprendizaje y así tener una guía para el diseño del trabajo que se va a realizar.

- Explicar el punto gramatical lingüísticamente. Es decir, describir cuidadosamente el desempeño y el uso del punto a tratar, apoyándose en un análisis contrastivo de la L2 y de la L1, en una gramática descriptiva y en libros de texto.
- Elaborar una batería de ejercicios, de acuerdo con una base teórica definida y una metodología de la enseñanza que en este caso será el enfoque comunicativo con el fin de proporcionar una posibilidad de actividad más amplia.

1.4 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

Esta GP está dirigida a las alumnas que cursan el tercer año en la Secundaria Diurna No.2 "Ana María Berlanga". Su edad fluctúa entre los 14 y 16 años. Pertenecen a una clase social media-baja. Cursan la materia de Lengua Extranjera (inglés) desde el primer año de secundaria, sin embargo algunas alumnas provienen de escuelas particulares donde el nivel de inglés es muy alto, por lo tanto los grupos en la Secundaria son heterogéneos. Este factor hace más difícil el dominio del punto y la elaboración de los ejercicios. De cualquier manera, con lo aprendido los dos años anteriores, ya cuentan con los conocimientos necesarios para poder comprender la diferencia en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to*.

Las alumnas cuentan con tres sesiones a la semana de 50 minutos cada una durante 10 meses, haciendo un total de 120 horas (90 reales). El propósito de la materia es *lograr que las alumnas interioricen la lengua como instrumento de comunicación; es decir, que tengan la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y*

comprender ideas, sentimientos y experiencias, y no sólo la consideren como objeto de estudio (Hierro, M. 1994: 9).

La metodología que se usa actualmente, es la propuesta por el libro de texto *EXPLORE 3* (Luna y Moore, 1998). Además, se cuenta con televisión, videocasetes y antena parabólica para el uso de todas las asignaturas.

Para poder ingresar a la Secundaria "2", los profesores deben tener como preparación un *Teachers* o una Licenciatura.

La evaluación debe de ser continua, es decir, se deben realizar el mayor número de exámenes posibles por bimestre con el fin de que las alumnas tengan un amplio margen de oportunidad para aprobar el curso y así reducir el índice de reprobación.

En este capítulo resalta la importancia de elaborar una GP que ayude a una población determinada a adquirir una competencia lingüística aceptable en relación a un punto específico de la lengua, en este caso sobre la diferencia en el uso de *used to, be used to* y *get used to*. Se planteó cómo se relacionan entre sí la gramática descriptiva, la gramática de aprendizaje y la gramática pedagógica para la elaboración adecuada de la GP. Asimismo se describieron los componentes necesarios en la elaboración de esta GP.

Habiendo definido el punto a tratar y la población a quien va dirigida esta propuesta, en el siguiente capítulo se establecerá la teoría del aprendizaje en la que se apoyará esta GP.

CAPITULO II

En el capítulo anterior se abordaron diversos temas concernientes a la gramática y a la gramática pedagógica. Una GP se fundamenta en teorías de la lingüística, de la psicolingüística y del aprendizaje. En este capítulo se explicarán las diferencias entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua (L2) y algunas hipótesis de la teoría de la adquisición de una L2 de Stephen Krashen (el Monitor y del Filtro Afectivo), describiendo las características principales de cada una de ellas y la razón de su importancia como bases teóricas en una GP. Los factores de actitud y componentes de la aptitud se tratarán brevemente con el fin de observar si existe alguna relación entre ellos y el éxito en el aprendizaje.

Dobido a que el objetivo primordial en la enseñanza de la L2 es lograr la competencia comunicativa del alumno, en este capítulo también se definirá y se hablará de los factores que influyen para adquirir dicha competencia con el fin de tenerlos presentes en la elaboración de esta GP. Se mencionarán dos de los facilitadores del aprendizaje de una lengua que son la toma de consciencia (TC) y el *input* estructurado los cuales se tomarán en cuenta posteriormente para realizar ejercicios ya que son medios para alcanzar la competencia gramatical. Asimismo, se hará mención del papel de la gramática en algunas de las metodologías para dar una perspectiva amplia del desarrollo de ideas a través de los años con referencia a la enseñanza de la gramática en el salón de clases. Para finalizar se mencionará el papel del análisis de error y el interlenguaje en la enseñanza de

una lengua extranjera con el fin de diseñar una GP que responda a las necesidades de las alumnas de inglés en la Escuela Secundaria Diurna No. 2 “Ana María Berlanga” turno matutino.

2.1 ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

La hipótesis fundamental en la teoría de Krashen es la de la adquisición -aprendizaje. Según él la diferencia que existe entre ellas es que la adquisición se basa en la acumulación de información de manera inconsciente donde no interviene una instrucción formal; por ejemplo, el proceso que se manifiesta cuando los niños adquieren su lengua materna. El aprendizaje es diferente ya que

se realiza por medio de una instrucción formal y es de manera consciente. Krashen, además, menciona que el aprendizaje es menos importante que la adquisición (Krashen, www.sk.com.br/sk-krash.html); sin embargo, dice que *...esto puede variar de persona a persona debido a que las diferencias de ideas, de personalidad y diferencias culturales van a afectar esa relación de importancia entre adquisición -- aprendizaje ...la enseñanza eficiente de una lengua no es aquella que se basa en un paquete didáctico predeterminado, ni aquella que utiliza modernos recursos tecnológicos, sino aquella que busca las habilidades personales facilitadoras para crear situaciones reales enfocadas a los intereses de los alumnos...* (Ricardo Schütz: www.english.sk.com.br/sk-laxll.html).

Entonces se puede dar el caso en que la adquisición se convierta en aprendizaje una vez que la instrucción formal interviene. La relación que existe entre adquisición y

aprendizaje de acuerdo con Krashen es que *...la adquisición es la iniciadora de la expresión mientras que el aprendizaje desarrolla el papel de monitor...* (www.sk.com.br/sk-krash.html). La teoría del monitor es una de las hipótesis de Krashen sobre la adquisición de una L2 que a continuación se tratará.

2.1.1 Teoría del monitor

El *monitor* es la parte de nuestro cerebro que tiene la función de planear, editar y corregir la información. Esto se dará mientras el alumno cuente con tiempo suficiente, se enfoque en la forma o piense en lo que es adecuado y conozca la regla que va a usar..

Krashen (1988) menciona tres tipos de usuarios del monitor: sobreusuarios, subusuarios y el usuario óptimo. Los sobreusuarios usan el monitor todo el tiempo provocando falta de fluidez ya que están siempre conscientes de la gramática. Los subusuarios son los que, por un lado, no han tenido una instrucción formal por lo tanto no conocen las reglas de la lengua y por consecuencia no las aplican. Por otro lado, puede ser que conozcan dichas reglas de la L2 y a pesar de esto no les importe aplicarlas y simplemente no usan su conocimiento conscientemente. Los usuarios óptimos son los que hacen un uso adecuado del monitor. Saben el uso de las reglas y las aplican sin temor a cometer un error dándoles fluidez al hablar.

Otra de las áreas de la investigación y práctica de la segunda lengua es la aptitud y la actitud del alumno, las cuales se relacionan con los logros de la L2.

Según Carroll (1973) los *tests* de aptitud tienen 3 componentes (Krashen 1988: 19): El primero es la habilidad de organizar y almacenar nuevos sonidos de la lengua en la memoria. El segundo es estar consciente de los patrones sintácticos en las oraciones, esto quiere decir sensibilidad gramatical. El tercero es una habilidad inductiva, es decir la habilidad para identificar los patrones, las semejanzas y las relaciones que incluyan significado y forma gramatical en el material de la lengua.

Las dos últimas habilidades se relacionan directamente con el monitor, ya que se requiere del uso de éste para que dichas habilidades se manifiesten. Por lo tanto también están ligadas con el aprendizaje. Por medio de estos datos presentados se puede decir que la aptitud tiene que ver con la inteligencia del alumno.

Según Krashen los factores de actitud son los que ejecutan ya sea una u otra de estas dos funciones:

1.- Factores de actitud que fomentan el *intake* (procesamiento de una parte de la información que llega al alumno). Es decir, estos factores incitan al alumno a comunicarse con nativo-hablantes de la lengua meta para obviamente obtener así información para la adquisición de la lengua

2. - Factores de actitud relacionados con la adquisición que permiten al alumno utilizar la lengua que escuchan para adquirirla. Entender lo que se escucha en una L2 aparenta ser necesario pero no es suficiente para que tome lugar la adquisición. El alumno no sólo debe entender el *input* (información que entra y desarrolla el proceso lingüístico) sino en cierto sentido estar "*abierto*" a él (Krashen 1988:21).

Los factores de actitud son los que contribuyen para que el alumno tenga un filtro afectivo bajo y en consecuencia éxito en la adquisición de la lengua. Esto es, que la adquisición de una L2 dependerá también de las variables afectivas: motivación, confianza en sí mismo y ansiedad que se pueden considerar de la siguiente manera:

Éxito en SLA

- Alta motivación
- Confianza en sí mismo
- Buena imagen propia
- Bajo nivel de ansiedad

*Bajan el
filtro afectivo*

Bloqueo Mental

- Baja motivación
- Baja autoestima
- Alta ansiedad

*Suben el
filtro
afectivo*

Como se puede apreciar la aptitud y la actitud del alumno son factores muy importantes dentro del aprendizaje. Sin embargo es necesario considerar lo que se necesita para que este aprendizaje sea significativo.

2.1.2 Aprendizaje significativo

Según Ausubel (1967), el aprendizaje es significativo cuando el alumno asocia el material nuevo que se le presenta, ya sea textual o verbal, con sus conocimientos anteriores. Se dice que es la reestructuración del conocimiento, ya que la información con que cuenta el alumno se va a modificar con la nueva que se le presente. Por lo tanto si no existe la asociación no se llega a la significación, es decir, si no hay relación del nuevo material con el anterior el aprendizaje no se transforma en significativo

ya que no provocó cambio alguno en los conocimientos previos de la persona.

Los tres tipos de aprendizaje significativo en la teoría de Ausubel son:



El aprendizaje de representaciones puede explicarse con el aprendizaje de vocabulario en la L2. Dicho vocabulario generalmente se aprende por repetición ya que los nombres de las cosas son normalmente convencionales o arbitrarios. No obstante algunas veces existe vocabulario que se puede asociar con algún término de la lengua materna, por lo tanto, este aprendizaje se convierte en significativo (Ausubel 1987: 216).

En el aprendizaje de conceptos se da primero la formación de conceptos por experiencias empíricas y segundo la asimilación de conceptos relacionándolos con otros ya formados y ubicados anteriormente en el cerebro (Ausubel 1987: 216).

El tercer tipo de aprendizaje significativo es el aprendizaje de proposiciones que es la relación entre la estructura de los materiales presentados para el aprendizaje y la estructura cognitiva de la persona que aprende. Esta relación entre conceptos sólo se puede dar por asimilación (Ausubel 1987: 217).

La teoría de Ausubel muestra como el alumno va aportando, por medio de las

asociaciones, un significado y una forma más clara a sus ideas anteriores haciendo los arreglos necesarios para modificarlas o simplemente fortalecerlas.

Otro autor, Bruner J., dice que el aprendizaje es un proceso activo en donde los alumnos elaboran nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento actual y pasado. El alumno selecciona y transforma información, construye hipótesis y toma decisiones dependiendo de una estructura cognitiva para hacerlo. La estructura cognitiva provee de significado y organización a las experiencias y permite al individuo ir más allá de la información dada... (Bruner J. // www.mirrors.org.sg/úip/bruner.html). Por lo tanto al elaborar nuevas ideas el alumno les va dando forma de acuerdo con sus propias hipótesis y en consecuencia logra aumentar su conocimiento y capacidad de análisis de la lengua misma. En este sentido se puede decir que si no hay aprendizaje significativo no se logra una competencia comunicativa la cual es el objetivo del aprendizaje de una L2.

2.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es la habilidad para comunicarse en una lengua de forma adecuada. Se dice que esta competencia comunicativa se va a lograr si existe competencia gramatical, de discurso, sociolingüística y estratégica (Canale y Swain 1980: 6). La competencia gramatical comprende el conocimiento que permite que el alumno entienda y produzca expresiones gramaticalmente aceptables. La competencia sociolingüística tiene que ver con las reglas de uso y el grado en que se producen expresiones apropiadas en diferentes contextos sociolingüísticos.

Depende de factores de situación como el status social, los propósitos y las normas de la interacción. A la competencia del discurso le concierne el dominio que se tenga para combinar las formas gramaticales y el significado con el fin de lograr expresarse de forma oral o escrita en diferentes géneros. La coherencia y la cohesión son partes importantes de este tipo de competencia y son necesarias para que se transmita un mensaje con claridad. Por último la competencia estratégica se refiere a la capacidad para controlar estrategias comunicativas que mejoren la efectividad de la comunicación (Canale 1983: 6-11).

Para lograr la competencia comunicativa es preciso que exista una práctica constante que se da por medio de ejercicios y tareas. Una GP pretende ofrecer al alumno la oportunidad de practicar una estructura específica que se ha detectado como problemática para el aprendizaje y que al practicarla el alumno podría lograr una competencia gramatical aceptable y así mejorar su competencia comunicativa en el uso de esta estructura específica.

A continuación se mencionarán dos medios para lograr una competencia gramatical: La toma de conciencia (TC) y el input estructurado. Posteriormente se retomarán estos 2 conceptos en la elaboración de ejercicios para esta gramática pedagógica.

2.3 TOMA DE CONSCIENCIA E INPUT ESTRUCTURADO

La toma de conciencia (TC) se considera como una técnica o un facilitador para el aprendizaje de la lengua por medio de la cual se puede lograr la competencia

gramatical del alumno, proporcionándole los elementos necesarios para que domine un punto lingüístico determinado. El propósito principal de la toma de conciencia es la producción del alumno (*output*). La TC considera a la lengua del alumno (I.1) como una habilidad, conocimiento y competencia, que se manifiesta por medio del *output*.

De acuerdo con Cogen (1997) la TC es un medio para alcanzar la competencia gramatical dirigiendo la atención del alumno hacia aspectos de la lengua meta. *La TC se enfoca a aspectos de la gramática sin el uso de reglas explícitas o teniendo ejercicios gramaticales escondidos en el plan de estudios... la idea es que en lugar de enseñar reglas directamente, se ayude a descubrirlas* (Cogen 1997: bekkoame.ne.jp/gettings/JAIT/archives/97alancogen.html). *La toma de conciencia gramatical es un medio más que un fin* (Rutherford 1987:18), es decir, es uno de los medios para el aprendizaje de una lengua más no es el propósito de dicho aprendizaje. Después de que se expone al alumno a ejercicios de toma de conciencia gramatical, donde el punto lingüístico es muy obvio, se le darán ejercicios comunicativos en los cuales la gramática esté implícita.

De acuerdo con la teoría de Ellis existe un modelo llamado *task based* (realización de tareas) en el que se propone que *Una vez que la conciencia de un aspecto en particular se tomó a través de una instrucción formal, los alumnos continúan al tanto de este aspecto y lo toman en cuenta en el subsiguiente input comunicativo, eventos considerados requisitos necesarios para el procesamiento del aprendizaje..* (Fotos 1993:386). En este modelo se ubica al alumno en contextos comunicativos en donde existe mayor libertad para su producción.

De acuerdo con Ellis y Fotos (1993) se considera que el alumno de lenguas pasa por cuatro niveles generales de procesamiento: Primero se percata de un aspecto en el *input* procesado (*intake*), consciente o inconscientemente; después, se hace una comparación inconsciente entre el conocimiento lingüístico (*interlenguaje*) y el *input* nuevo; posteriormente se construyen nuevas hipótesis lingüísticas con base en las diferencias entre la nueva información y el actual *interlenguaje* y finalmente se prueban las nuevas hipótesis tomando en cuenta el *input* y el *output* usando la nueva forma (Fotos 1993:386-387). El *input* se procesa elaborando conexiones entre la forma y el significado a partir de la información lingüística que hay en éste con el propósito de construir un sistema lingüístico.

Existen ciertas hipótesis del procesamiento del *input* según Van Patten:

1ª hipótesis. El alumno procesa las palabras de contenido en el *input* antes que otra cosa, es decir, procesan primero el significado antes que la forma. Prefieren procesar aspectos léxicos que gramaticales.

2ª hipótesis. Para que el alumno pueda procesar lo que no tiene significado, debe ser capaz de procesar contenidos comunicativos fácilmente.

3ª hipótesis. El alumno tiende a generalizar el orden de los enunciados.

4ª hipótesis. Procesa frases y recurre a patrones como partes de un todo, especialmente si las propiedades fonológicas ayudan a definir estas frases.

Se puede decir que el alumno procesa lo que le es más significativo para construir un sistema lingüístico y que siempre trata de aumentar la capacidad de obtener significado. La forma es la herramienta para llegar al significado. (Van Patten 1995:96-97). La enseñanza de la gramática tradicional manipula el *output* mientras que el sistema de desarrollo lingüístico no se realiza por sí mismo ya que depende de la ayuda del *input* para su incremento. El modelo de Van Patten del *input* estructurado tiene el propósito de que el alumno ponga atención en la forma gramatical que está dentro del *input*. Existen seis lineamientos para la elaboración de actividades de *input* estructurado los cuales son importantes para este trabajo:

- Presentar un concepto a la vez
- Enfocarse al significado
- Empezar con oraciones y progresar con discursos más complicados
- Usar *input* oral y escrito
- Hacer que el alumno ponga en práctica el *input*
- Tener en mente al hacer los ejercicios las estrategias de procesamiento de los alumnos. es decir cómo ellos aprenden (Van Patten 1995: 104).

En la elaboración de la batería de ejercicios de esta GP será necesario tomar en cuenta estos lineamientos si se pretende la internalización del punto lingüístico y con ello su adquisición. Se ha hablado mucho sobre la gramática y cómo se sugiere que sea transmitida a los alumnos. Sin embargo, hace falta ubicar la enseñanza de la gramática a través de los años dentro de diferentes metodologías, porque al tener esta visión se puede ver el desarrollo de la enseñanza de la gramática y puntualizar

una metodología adecuada para su uso en esta gramática pedagógica.

2.4 EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LAS DIFERENTES METODOLOGÍAS

El papel que tiene la gramática es diferente en algunas de las metodologías de la enseñanza de lenguas: El método directo propone la comunicación con base en el significado (juego de papeles o diálogos) y no en la gramática ya que está implícita en el *input*. Asocia aspectos lingüísticos con gestos, material audio - visual, etc. La segunda lengua se aprende igual que la lengua materna. En el método de gramática - traducción se estudia la gramática por deducción. En este método se asume que *la lengua es principalmente gráfica, que el propósito principal del estudio de la segunda lengua es también una herramienta para la investigación o para el desarrollo de los poderes lógicos del alumno... el proceso del aprendizaje de una L2 debe ser deductivo y llevarse a cabo con constante referencia de la lengua nativa del alumno (www.english.sk.com.br/sk-revie.html)*. En el método audiolingual la gramática es inductiva, se enfoca en las habilidades orales y auditivas, el material es en forma de diálogos (juego de roles que se repiten para formar hábitos). Se basa en la teoría de que el aprendizaje de la lengua es un proceso de formación de hábitos. En el enfoque comunicativo, la enseñanza de la gramática es deductiva; la gramática es importante, pero su propósito es la comunicación. Se enfatizan más las funciones que la forma. En este enfoque se pone mucho interés en el alumno.

Toda esta metodología, entre otras, es la que sirve de soporte al profesor para así aplicar diferentes tipos de ejercicios. En este trabajo se empleará un método ecléctico ya que una correcta combinación de la metodología de la enseñanza servirá para lograr una competencia comunicativa aceptable del alumno. Sin embargo, antes de saber qué tipo de método y ejercicios se proporcionarán al alumno, es necesario saber cuáles son las causas del problema en el aprendizaje del punto gramatical a tratar. Por lo tanto se requiere detectar y analizar los errores en la producción del alumno que se reflejan en el interlenguaje. En el siguiente apartado se definirá la importancia del interlenguaje en el análisis de error.

2.5 ANÁLISIS DE ERROR E INTERLENGUAJE

En la elaboración de una gramática pedagógica es importante tomar en cuenta los conceptos de análisis de error e interlenguaje porque darán bases sobre las cuales idear los ejercicios para dicha GP.

Según Selinker (1974) el interlenguaje es una de las etapas en el proceso de aprendizaje donde se mezclan la lengua materna con la segunda lengua.

De acuerdo con Brown (1980) el alumno está formando su sistema lingüístico tanto de la L1 como de la L2, haciendo intentos por ordenar y estructurar el estímulo lingüístico que lo rodea. En este sentido y con el fin de encontrar los problemas de los alumnos para aprender un punto lingüístico determinado, es necesario analizar el interlenguaje por

medio de la producción del alumno que es donde manifiesta sus errores y así elaborar la batería de ejercicios de esta gramática pedagógica de acuerdo con sus necesidades.

Es obvio que durante el proceso de aprendizaje los alumnos cometen errores y por medio de éstos el alumno adquiere experiencia en el habla y hace nuevos intentos hasta que logra emitir un mensaje apropiado tanto gramatical como contextual. El niño cuando aprende a hablar comete estos errores hasta que finalmente por medio de la experiencia y la instrucción formal logra manejar la lengua apropiadamente.

Según Brown *Los errores son importantes ya que dan al investigador evidencia de cómo se aprende o adquiere la lengua, así como de las estrategias o procedimientos que está empleando el alumno en el descubrimiento de la lengua* (Brown 1980: 164).

Estos errores se observan, analizan y clasifican; reflejando cómo el alumno está procesando cierta información, de ahí el estudio de los errores que los alumnos cometen conocido como *análisis de error*. Sin embargo, Brown (1980) sugiere que existen errores dentro del análisis de error como son, poner demasiada atención a los errores de los alumnos y descuidar la clara y libre comunicación. Por lo tanto se debe disminuir la atención en los errores para incrementar la fluidez de la comunicación de la lengua, y no sólo enfocarse en la producción y descuidar la comprensión del alumno. Por último, la ausencia de errores no significa que el alumno domina la lengua ya que pudiera estar evadiendo algunas estructuras que le causan dificultad.

Ahora bien, cuál es el procedimiento del análisis de error y así ayudar al alumno a superarlo:

Primero, identificar los errores ya sea por medio de expresiones erróneas muy marcadas que son gramaticalmente incorrectas o por expresiones erróneas cubiertas, en donde el uso de la gramática es correcto pero no se acopla al contexto de comunicación, por ejemplo: *My car is very happy.*

El segundo es describir los errores que según Brown (1980) pueden ser de diferentes tipos:

Adición: Se añade el auxiliar *do* (*Do you can swim?*)

Omisión: Cuando se omite un artículo definido (*He works in zoo*)

Substitución: Se sustituye un aspecto por otro (*The fountain of information*)

Ordenamiento : El orden de las palabras es confuso (*She to school goes*)

Este autor dice que también existen errores presistemáticos donde los alumnos están poco conscientes del orden de algunos aspectos particulares de la lengua; errores sistemáticos cuando el alumno deja notar lo que quiere decir, él se percató del posible error e intenta comunicar la idea hasta lograrlo.

Cuando el alumno comete un error y lo explica y corrige está en la etapa postsistemática del aprendizaje donde casi no hay errores. Según parece, estos errores van disminuyendo conforme el alumno avanza en su aprendizaje. Sin embargo existe la incógnita del origen de los mismos. De acuerdo con Brown (1980) hay nueve fuentes del error:

La transferencia interlingual – El alumno se apoya en su lengua materna y generalmente se presenta en las primeras etapas del aprendizaje.

La transferencia intralingual - Cuando el alumno hace una generalización incorrecta de las reglas de la L2 y se da una vez transcurrida la etapa inicial del aprendizaje.

El contexto de aprendizaje - Cuando en el salón de clase se da una explicación incorrecta por parte del profesor o los materiales están mal elaborados.

Las estrategias de comunicación – Empleo consciente de mecanismos no verbales o verbales.

Las estrategias de evasión- Evadir aspectos sintácticos o léxicos, de pronunciación o temas como el presente perfecto (*present perfect*) porque le causa dificultad al alumno y prefiere sustituirlos por otros aspectos que él ya domina.

Los patrones prefabricados – Cuando el alumno memoriza frases sin analizar sus componentes, por ejemplo: *May I go to the washroom?*

Los estilos cognitivos y de personalidad– Cuando las variables afectivas bloquean el aprendizaje y causan errores en la producción del alumno.

El pedir ayuda a una *autoridad* – Cuando el alumno recurre a la ayuda de un hablante nativo, de un diccionario o del profesor para corregir un error o aclarar una duda.

El intercambio de la lengua - Una vez que recurrió a todos los recursos posibles y no hubo resultados, el alumno hace uso de su lengua materna.

Con lo anterior el profesor podrá clasificar e identificar las causas de los errores que sus alumnos cometen para así elaborar los ejercicios y las actividades más adecuados a sus necesidades.

Como se pudo apreciar en el transcurso de este capítulo se definieron los procesos adquisición-aprendizaje que son el punto de partida para poder desarrollar este trabajo ya que son procesos por los que atraviesan los alumnos en su intento por aprender una L2. Se analizaron también los procesos cognitivos que utiliza el alumno para producir formas adecuadas en la segunda lengua como la teoría del monitor y del filtro afectivo. La información previa que tiene el alumno en su estructura cognitiva permite que elabore asociaciones entre su L1 y los nuevos conceptos de L2 lo cual permite que el aprendizaje sea significativo. Sin este tipo de aprendizaje no se lograría la competencia comunicativa, propósito del aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo para que el aprendizaje tenga éxito se requiere de nuevas y creativas formas de abordar la gramática siendo ésta un aspecto ineludible de la lengua. En este sentido la toma de consciencia y el input estructurado proponen formas controladas de tratar la gramática y elaborar ejercicios y actividades para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua. Ahora bien, habiendo analizado su interlenguaje y detectado los errores más frecuentes y su origen para la elaboración de esta gramática pedagógica, en nuestro siguiente capítulo se realizará la descripción lingüística del punto a tratar en este trabajo que es la diferencia en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to*.

CAPÍTULO III

En el capítulo anterior se trataron diferentes aspectos que influyen para lograr una competencia comunicativa aceptable los cuales se tendrán presentes para la elaboración de esta gramática pedagógica. También se habló de la toma de conciencia y el *input* estructurado los cuales servirán de apoyo para elaborar la batería de ejercicios de esta GP que ayude a la competencia gramatical de las alumnas en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to*. Se planteó el papel de la gramática a través de los años en algunas de las metodologías con relación a la enseñanza en el aula. Finalmente se definió el papel del análisis de error y el interlenguaje en la enseñanza ya que este trabajo se elaborará de acuerdo con las necesidades de las alumnas y profesores de la Sec.No.2 "Ana María Berlanga".

Dentro de este siguiente capítulo (III) se definirá lingüísticamente *used to*, *be used to* y *get used to* y su evolución en la historia del inglés. También se planteará cómo se trata tanto en las diferentes gramáticas de L1 como en las de L2. Se considerarán, además, sus equivalentes en español. Por medio de todo lo anterior quedarán confirmadas las posibles áreas de dificultad de las alumnas al enfrentarse con este punto gramatical. Además se analizará el tratamiento pedagógico que se le da a dicho punto gramatical en los libros de texto con el fin de saber qué es lo que hace falta para elaborar los ejercicios de esta gramática pedagógica y así cumplir con los objetivos de este trabajo.

3.1 SISTEMA LINGÜÍSTICO DEL. *USED TO, BE USED TO Y GET USED*

TO

Las definiciones que se le dan a este punto gramatical en algunos diccionarios son muy parecidas; por ejemplo el *Longman Dictionary of Contemporary English* (1983) en algunas de sus definiciones dice:

Use: Se usa para expresar un hecho, que se hace regular o habitualmente. Se usa para hábitos o situaciones que existen en el pasado y que ya terminaron.

Acostumbrado: *To get used to*.

El diccionario *Appleton's New Cuyas* (1971) dice:

Used to: (gen. en la voz pasiva *to be used*, estar acostumbrado).

Soler, acostumbrar U. gen. en pret. para indicar acción, condición o costumbres pasadas y casi siempre equivale al pretérito imperfecto o de coexistencia con negación implícita, la cual puede hacerse explícita mediante un adverbio como "antes". *He used to come every day*, él solía venir todos los días; *the city used to be smaller*, antes (en otro tiempo) la ciudad era más pequeña.

El *Standard Dictionary of the English Language* (1970) entre otras definiciones menciona:

Use, used, using. Hacer familiar por hábito o práctica: Acostumbrar, "inure": normalmente en el pasado participio: *He is used to exposure*, (él está acostumbrado al

frio (intemperie). Hacer algo por costumbre o habitualmente; estar acostumbrado:

I used to go there (Yo acostumbraba ir ahí).

Práctica habitual o empleo; el hecho de ser habitualmente usado: acostumbrado.

Por último el *Heritage Dictionary of the English Language* (1975) lo define como:

Used to: Acostumbrado o familiar con.

Ahora bien, en algunas historias del inglés como en la de Thomas Pyles y John Algeo (1993), Brook, G.L. (1968), Strang, B. (1970) no se trata este punto gramatical; solamente se encuentran algunas referencias desde el año 1303 en *The Oxford English Dictionary* (1993):

Be used to se empleaba como un uso o costumbre. Con *to* (y el infinitivo), o *that* (y la cláusula). Por ejemplo en 1648 Gage West Ind.88 *I thought...of Indians turned into the shape of beasts (which amongst some hath been used)*. En 1377 Langel P.PI B.XVIII.377 *It is nougt vsed in erthe to hangen a feloun Ofter ban ones*. En 1480 en Surtees Misc. (189) 62. *It is usyd that the sayd Burgese schall chese...two ale tastars*.

Con *to* y el infinitivo fue muy frecuente su uso desde C.1400 pero ahora sólo en tiempo pasado *used to* con la pronunciación (*yust tu, yu-stu*). En 1612 Webster. White Devil I.ii 202 *Your silke-worme useth to fast every third day*. En 1767 Woman of Fashion II 26. *How did we all use to admire her!* Y en 1884 W.C. Smith Kildrostatu 53 *You used to be a leal true-hearted girl*.

Get used to se emplea cuando alguien se acostumbra o habitúa a algo. Data desde 1836. CARLYLE Let. en *Atlantic Monthly* Sept.(1898) 295. *You will use, you will use, and get hefted to the place as all creatures do.* En 1842 Mrs. Caryle Lett. (1883) L158 *If I do not use to the noise,* y en 1894 CROCKETT *Raiders* 284. *So soon does one use to the night.*

Por lo anterior se aprecia cómo ha cambiado el uso de este punto gramatical. En algunas gramáticas dirigidas a nativo hablantes como la de Kramer, P.Michael (1953) no se menciona el *used to, be used to y get used to.* Sin embargo en otras como en la de Lester, J. (1991) y la de Crews F. (1977) se menciona sólo como un problema ortográfico ya que la pronunciación de *used* se empalma con la del *to* lo que puede provocar que se escriba *usc* en lugar de *used*. Por ejemplo:

d
⇓
We *usc* to swim in the creek but not any more because of the pollution.

Lester J. (1991:350).

(Acostumbrábamos nadar en el riachuelo pero ya no debido a la contaminación.)

Las diferentes gramáticas de L2 tratan el *used to, be used to y get used to* de la siguiente manera:

Varios autores, como Leech G. y Svartvik J.(1979), Schramper B. (1989), Swan M. y Walter C. (1997), Quirk, Greenbaum, Leech y Svartvik (1980), Beaumont D. (1989),

Swan (1995), Murphy R. (1992), Hall, E. (1994) y Thomson y Martinet (1994), coinciden en que *used to* se usa para describir hábitos costumbres o situaciones en el pasado que ya terminaron. Por ejemplo:

Dennis doesn't smoke any more but he *used to smoke* 40 cigarettes a day.

Murphy R. (1992)

(Dennis ya no fuma pero solía fumar (o fumaba) 40 cigarrillos al día.)

Otros autores como Schramper B. (1989), Swan (1995), Murphy R. (1992), Hall, E. (1994) y Thomson y Martinet (1994) dicen que se hace uso de *be used to* cuando se habla de estar acostumbrado a algo. Por ejemplo:

He's used to eating a big breakfast.

Hall, E. (1994).

(Está acostumbrado a comer un gran desayuno)

Schramper B. (1989), Swan (1995), Murphy R. (1992), Hall, E. (1994) y Thomson y Martinet (1994) afirman que *get used to* se emplea cuando se llega a acostumbrar alguien a algo. Por ejemplo:

Bob moved to Alaska. After a while he *got used to living* in a cold climate.

Schramper B. (1989).

(Bob se mudó a Alaska. Después de un tiempo se acostumbró a vivir en un clima frío.)

Diversos autores como Leech G. y Svartvik J.(1979), Quirk, Greenbaum, Leech y

Svartvik (1980), Schramper B. (1989), Thomson y Martinet (1994) comparan el uso de *used to* con *would* y mencionan que se pueden usar indistintamente siempre y cuando se hable de acciones que se repiten regularmente en el pasado. Por ejemplo:

When I was a child my father *would read* me a story at night before bed.

When I was a child my father *used to read* me a story at night before bed.

(Cuando era niño mi padre solía leerme (o me leía) un cuento antes de dormir.)

Pero,

They *used to have* a FORD. no *They *would have* a FORD.

(Solían tener un FORD.)

Schramper B. (1989)

Sólo algunos autores como Thomson y Martinet (1994), Hall, E. (1994), Murphy R. (1992) y Swan M. (1995) mencionan el uso de *used to*, *be used to* y *get used to* conjuntamente.

El problema que tratan las gramáticas de L2 sobre este punto gramatical es, por un lado, la aplicación del gerundio (*ing*) con *be used to* y con *get used to* y no con *used to*. Por otro lado, se puede presentar confusión con el significado que normalmente tiene *use* (usar) ya que éste no se aplica para el punto a tratar en esta gramática pedagógica. Otro problema que se presenta es el sobreuso de *used to* para significar *usually*. Precisamente por esto es importante manejar juntos los tres puntos para una clara distinción de sus significados y por ende de sus diferentes usos.

3.2 ANÁLISIS CONTRASTIVO DE *USED TO*, *BE USED TO* Y *GET USED TO*

En cuanto al significado que se le da a *used to*, *be used to* y *get used to* en diccionarios como Simon and Schuster's International Dictionary English-Spanish Spanish-English (1973) y New Cuyas Dictionary Ingles-Español Español-Inglés (1972), es: *Used to*: Solía, acostumbraba *Be used to*: *Estar acostumbrado*

Get used to: Acostumbrarse a

En el español *soler* y *acostumbrar* son considerados por algunos autores como Fernández S. (1987) y Hadlich R. (1982) como verbos auxiliares. Seco M. (1979) dice que es un verbo que tiene un complemento directo habitual.

El Diccionario Inglés-Español Español-Inglés Spanish-English English-Spanish (1984), Simon and Schuster's International Dictionary English-Spanish Spanish-English (1973) y New Cuyas Dictionary Ingles-Español Español-Inglés (1972) los definen de la siguiente manera:

Acostumbrar: I. *To accustom*

II. *To be accustomed*

III. *To get used to*

Soler: *To be accustomed, used to, to be in the habit of.*

En el Diccionario del Uso del Español (1984) se les definen como:

Soler... Verbo auxiliar: se conjuga como "mover" y sólo en los tiempos presentes y pretéritos simples del indicativo y el subjuntivo y el pretérito perfecto del indicativo.

"Acostumbrar". Hacer u ocurrir ordinariamente lo que expresa el verbo principal con su complemento: Suele venir tarde...

Acostumbrar: "Habituar". Hacer que alguien adquiera cierta costumbre: Acostumbrar a los niños a lavarse los dientes... "Soler". Tener por costumbre hacer cierta cosa: Acostumbra venir los sábados...

Acostumbrarse: "Habitarse". Adquirir cierta costumbre. "Familiarizarse". Llegar a no encontrar extraña cierta cosa...

Acostumbrado: Participio adjetivo. (aplicado a personas; "Estar; Tener"). Se dice del que tiene, por sí mismo o porque se le ha hecho adquirirla, cierta costumbre: "Está acostumbrado a acostarse temprano"...

Los puntos de contraste que se encuentran entre ambas lenguas respecto a este punto gramatical son principalmente que no existe similitud entre las expresiones:

Used to Solía, acostumbraba

Be used to Estar acostumbrado

Get used to Acostumbrarse a...

Por lo anterior no existe semejanza que asocie un significado con el otro.

Los posibles problemas al enfrentarse primeramente o con *used to* son:

- El significado (acostumbrado en lugar de *usado).
- Confusión de *used to* con *usually*
- Confusión con una terminación verbal en español (ía, aba) que convierte en uso de palabras tipo auxiliares modales para significar un tiempo verbal (no es común el uso de la palabra *soler* en el español de México).

Con *be used to*:

- El significado (estar acostumbrado en lugar de *ser usado).
- El uso de un verbo que a las alumnas les puede parecer tiempo pasado para expresar una situación en el presente.
- El uso del gerundio en el verbo (He is used to *singing* in the shower) cuando en el español se usa el infinitivo (El acostumbra *cantar* o está acostumbrado a *cantar*).

Con *get used to*:

- El significado (acostumbrarse a... en lugar de *obtener uso).
- El uso del gerundio en el verbo (She has to get used to *driving* on the left) cuando en español se usa el infinitivo (Ella tiene que acostumbrarse a *manejar* en la izquierda).

3.3 TRATAMIENTO PEDAGÓGICO

Después de haber realizado el análisis contrastivo de *used to*, *be used to* y *get used to*, es necesario para la elaboración de esta gramática pedagógica investigar qué tratamiento pedagógico es el que se le da en los libros de texto.

En libros de nivel básico como: Luna M. 1989, Brinton E.1987, Stanley N. 1992, Warshawsky D. 1993 y Maple R. 1993 no se menciona dicho punto gramatical. En los libros de texto para secundaria oficial como: Davies P. y Pearse E. 1994, Luna M. y Taylor J. 1994, Looney B. y Llanas A. 1996, Rodríguez 1997, Ramirez G. y Kelly P. 1996, Villafuerte L. 1997, Gardner I. y Williams I. 1997, Luna M. y Moore C. 1998, se trata únicamente el *used to* con algunos ejercicios de llenar espacios, completar una tabla con información de una lectura o de una grabación, relacionar columnas, etc. Sin embargo *be used to* y *get used to* no se mencionan en esta clase de libros donde ni siquiera se plantean notas con información gramatical adicional como en el caso de Fuchs M. 1994, el cual da un tratamiento a *used to* con diversos ejercicios y actividades. *Be used to* y *get used to* no son ejercitados en este libro, sin embargo se proporciona una nota gramatical en donde se marca la diferencia en el uso de los tres. En otros libros de nivel más avanzado como: Alarcón J.L.G. 1991, Holloway J.1994, Graves K.1990, Viney P.1991, Nunan D. 1995, Taylor J. 1994, Nonasco R. (s/año), únicamente manejan al *used to* con actividades y ejercicios diversos y no toman en cuenta a *be used to* y *get used to*. Hay algunos textos como: Soars John 1994,

Naunton J.1990 y Murphy R. 1994 en los que si se tratan *used to*, *be used to* y *get used to* con diferentes actividades y ejercicios.

Esta gramática pedagógica está dirigida a alumnas de secundaria y por lo anterior se observa que no se le da el tratamiento que necesita, de hecho *be used to* y *get used to* no se mencionan en los libros de texto de este nivel.

Los libros de niveles más avanzados tratan más a *used to* mientras que a *be used to* y *get used to* los nombran poco y en algunas ocasiones no los consideran.

En otro tipo de material didáctico como el de: Lee, W. R. 1988, Deller, S.1990 y Rinvolucrí, M.1984 no se encontró ninguna actividad para este punto gramatical. Sin embargo, en el de Ur, P.1992 sólo se encontraron dos actividades únicamente para *used to*.

Cabe señalar que en esta GP se tratarán los tres puntos (*used to*, *be used to* y *get used to*) ya que puede resultar más comprensible para las alumnas el observar la función que tienen si se trabajan conjuntamente y no aisladamente .

A este punto gramatical no se le otorga la validez que se debiera dentro del programa de la SEP en la unidad 1. En este trabajo se pretende mostrar la importancia de que las alumnas conozcan la diferencia en el uso de los tres puntos ya que intervienen en algunas de las funciones lingüísticas señaladas en el programa: "Narrar vivencias del pasado" y "Describir experiencias"; dentro de las cuales se sugiere sólo el uso de *used to* descuidando la importancia del *be used to* y el *get used to*.

En este capítulo se ha elaborado un análisis de *used to*, *be used to* y *get used to* tanto en gramáticas de L1 como de L2 mediante las cuales se determinó que dicho punto no tiene las mismas áreas de dificultad para un nativo-hablante que para un alumno de L2. El significado de dicho punto en español y un análisis contrastivo denotaron los problemas a los que las alumnas se enfrentarán al ponerlas en contacto con el punto gramatical de este trabajo. Los libros de texto para secundaria que se consultaron no muestran comparación entre *used to*, *be used to* y *get used to*. Por lo tanto la comparación que se requiere para que las alumnas entiendan la diferencia en el uso de este punto gramatical se planteará en los ejercicios que a continuación se presentan.

CAPITULO IV

En este capítulo se mencionarán algunos modelos de enseñanza así como las características que sugiere cada modelo para la elaboración de los ejercicios y las actividades que se realizarán para esta gramática pedagógica.

Se definirán las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y expresión escrita) para posteriormente elaborar los ejercicios y actividades para cada una de ellas.

Existen diversos modelos para la enseñanza de una segunda lengua como son el de Toma de Consciencia, *Input Estructurado*, *Output Estructurado*, *Task Based* y el Enfoque Comunicativo fundamentados en la Teoría Cognitiva la cual sugiere las siguientes características para sus actividades:

- Exponer al alumno al uso de la L2 en situaciones naturales. Esta característica concuerda con lo sugerido en el Enfoque Comunicativo
- Procesar del *input* usando estrategias naturales. El uso de estrategias de inferencia o deducción se presenta también en varios modelos.
- Basarse en el mundo real y hechos culturales, usar habilidades cognitivas de manera creativa para formar hipótesis acerca de la estructura de la L2 (los alumnos crean reglas, las prueban y si no son correctas las modifican). De igual manera tanto el modelo de *Input Estructurado* como el Enfoque Comunicativo contemplan los aspectos aquí mencionados.
- Planear y monitorear la producción del habla. El planeamiento de la producción oral y escrita también se lleva a cabo en las actividades de *Output Estructurado*.

Los modelos seleccionados para la elaboración de los ejercicios para esta gramática pedagógica son:

- Toma de Consciencia. - *Output Estructurado*. - *Task Based*.
- *Input Estructurado*. - Enfoque Comunicativo.

Según Sharwood (1981) las características para la elaboración de las actividades del modelo de Toma de Consciencia son:

- Proporcionar al alumno 8 ó 10 oraciones que contengan el punto gramatical a tratar en este caso *used to*, *be used to* y *get used to*.
- Trabajar en equipos.
- Los alumnos infieren la regla gramatical.
- Se presentan al grupo las deducciones y se discuten.

El modelo de *Input* Estructurado (VanPatten, 1994) propone los siguientes lineamientos para la elaboración de las actividades:

- Presentar un concepto a la vez.
- Mantener la atención en el significado.
- Empezar con oraciones sencillas hasta llegar al discurso.
- Usar tanto *input* oral como escrito.
- Procurar que el alumno trabaje con el *input*.
- Tener en mente el procesamiento de estrategias del alumno.

Las características del modelo de *Output* Estructurado de acuerdo con VanPatten (1994) son:

- Enseñar un concepto a la vez.
- Mantener la atención en el significado.
- Pasar de la oración al discurso.
- Usar la producción oral y escrita.
- El alumno debe tener presente el conocimiento de la estructura gramatical.

El Enfoque Comunicativo propone:

- Que el alumno posea información que otro desconoce (*information gap*).
- Debe existir más de una opción para dar una respuesta (*choice*).
- Se debe comprobar que el mensaje fue transmitido correctamente (*feedback*).

4.1 EXPLICACIÓN GRAMATICAL PARA EL DOCENTE

En el capítulo anterior se menciona que *used to* se usa para describir hábitos, costumbres o situaciones en el pasado que ya terminaron, por ejemplo: *When Sandra was a child she used to play with dolls. Be used to* se usa cuando se habla de estar acostumbrado a algo, por ejemplo: *A football player is used to training. Get used to* se emplea cuando alguien se acostumbra a algo, por ejemplo: *Paola will never get used to waking up early.*

La forma *be used to* y *get used to* puede ser seguida tanto de un sustantivo como de un verbo. Cuando se trata de un verbo se emplea la terminación *ing*, por ejemplo:

He is used to working on weekends.

(Está acostumbrado a trabajar los fines de semana).

I have to get used to changing diapers.

(Tengo que acostumbrarme a cambiar pañales).

En este trabajo se sugiere dar un tratamiento pedagógico conjunto a los tres puntos mencionados anteriormente con el fin de distinguir su uso para cada situación y evitar confusiones entre ellos.

4.1.1 Ejercicio de Toma de Consciencia

Objetivo: Los alumnos deducirán las reglas gramaticales para el uso de *used to*, *be used to* y *got used to*.

Material: Fotocopias.

Tiempo: 20 minutos.

Instrucciones para el maestro.

1. Pida al grupo que trabajen en parejas.
2. Verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas.
3. Permita que analicen las oraciones en un tiempo máximo de 20 minutos.
4. Pida a algunas de las parejas que presenten sus resultados y discútanlo.
5. Conforme a los resultados establezca las conclusiones.

Hoja para el alumno.

Look at these sentences and discover with your partner what they have in common.

1. Robin is a new student here. He has to get used to his new schedule.
2. Students are used to waking up early in the morning.
3. When I was 8 years old I used to swim once a week. Now I don't swim anymore.
4. Aline used to have many dogs. Now she has only one.
5. Norman was on a diet last year so he got used to eating healthy food.
6. My mother is used to cooking everyday.
7. I used to drink a lot of Coke. Now I only drink water.
8. Carolina is used to wearing her jeans loose. She can't get used to wearing them tight.
9. Sasha used to smoke 10 cigarettes a day. Now she smokes 3.
10. My grandparents are used to their old car. They can't get used to the new ones.

4.2 COMPRENSIÓN AUDITIVA

Según Willis (1981) escuchar es la habilidad para comprender e identificar lo que otros dicen. Esto implica entender el acento o la pronunciación del hablante, su gramática, su vocabulario y lo que esta persona quiere decir.

La comprensión auditiva significa dificultad para los alumnos. Sin embargo siempre tenderán a reconocer las palabras de contenido, que son las palabras que le dan sentido a la oración, por ejemplo, si escuchan:

Yesterday I went to a beautiful restaurant with my mother.

Los alumnos tienden a identificar las palabras de contenido (las que están subrayadas, que tienen más énfasis) y por medio de esto infieren el significado o la idea de lo que están escuchando.

Según Richards (en VanPatten 1994) el acto de inferir es asignarle significado al estímulo auditivo y esto involucra la construcción de significado. Inferir es deducir el significado de palabras desconocidas. Por lo tanto si los alumnos reconocen la mayoría de las palabras de contenido de lo que escuchan entonces entenderán la idea general del mensaje.

Se dice que la comprensión auditiva es un proceso psicolingüístico donde el oyente participa activamente. Es un proceso dinámico en donde el oyente usa una variedad de procesos mentales que provienen de sus conocimientos previos. Es decir, por medio de los conocimientos que el oyente posee le dará sentido y significado a lo que el emisor le proporcione.

El proceso psicolingüístico al escuchar es:

1. Percibir un estímulo oral, que es el aspecto fisiológico de cuando se escucha: Cómo llega el sonido al oído, etc.
2. Atender a un estímulo oral. Concentración activa del oyente ya que debe saber qué atiende y qué descarta. Es decir, no puede escuchar las noticias y hablar por teléfono al mismo tiempo, él debe decidir qué descartar: Si suspender su plática por el teléfono o ignorar las noticias.

3. Asignar significado al estímulo oral. Una vez que se atiende a algo se le debe dar significado (Acto interpretativo que involucra asuntos personales, culturales y lingüísticos y éstos interactúan de una manera compleja).

Según Richards (en VanPatten 1994) los lineamientos de la naturaleza compleja de asignarle significado al estímulo auditivo son:

1. Determinar lo que se escucha (debate, entrevista, etc.).
2. El lenguaje que es relevante permanece en la memoria.
3. Los objetivos del hablante están determinados de acuerdo con la situación.
4. El contenido referencial está determinado (de qué se va a hablar).
5. El significado ilocutorio se da a lo que está diciendo el hablante (esto fue una petición, una crítica un cumplido, etc.).
6. Se retiene el significado y el oyente lo manifiesta pero no recuerda la forma original (recuerda el contenido y no la forma). Por ejemplo: Si le pregunta al alumno *How are you?* él contesta *Fine thanks*. Si alguien le dice: ¿Qué te dijo? El contesta: Que cómo estoy. Sin embargo no recuerda si le dijo, *How are you doing* ? o *How are you?*

Existen dos tipos de situaciones de comprensión auditiva:

1. Colaborativa, en donde el hablante y el oyente trabajan juntos para negociar el significado. El oyente colabora activamente en la construcción del discurso (asintiendo, preguntando, etc.).
2. No colaborativa, donde el oyente no participa, por ejemplo: Cuando escucha una canción o una plática.

El siguiente cuadro expresa la modalidad que se refiere a la percepción auditiva y/o visual.

PERCEPCIÓN AUDITIVA Y/O VISUAL

FIGURA 2

	Solo oral	Oral + visual
Colaborativo	teléfono	entrevista
No Colaborativo	Radio noticias	Televisión noticias

Según G. Brown (1983) en el salón de clase no se le da la importancia que debiera a las actividades de comprensión auditiva. Van Patten (1994) proporciona algunas sugerencias para practicar dichas actividades:

- Que el maestro use la L2 para hacer algo práctico (anunciar algo, dar instrucciones, que pidan permiso para diferentes actividades dentro del salón de clase: ir al sanitario, tirar un papel, saludar, etc.)
- Que el maestro sea el oyente en algunas ocasiones y se ponga en el papel del alumno.
- Designar un tiempo que llaman *Telephone Time*, por ejemplo, hablarle a algún nativo hablante por teléfono.

A continuación se muestran algunos ejercicios y actividades dirigidos específicamente para la comprensión auditiva.

4.2.1 Ejercicios de Comprensión Auditiva

Modelo: *Input* Estructurado

Objetivo: Los alumnos identificarán el significado de *used to*, *be used to* y *get used to* para responder a diferentes preguntas sobre una grabación.

Material: Grabadora y fotocopias.

Tiempo: 20 minutos.

Instrucciones para el Maestro

1. Verifique que los alumnos hayan comprendido las instrucciones.
2. Indique que lean todo el ejercicio antes de poner la cinta o de leer el texto.
3. Ponga la cinta o lea el texto.
4. Pida a los alumnos que contesten el ejercicio.
5. Repita una vez más.
6. Verifique sus respuestas. Si es preciso repita la cinta o lea el texto otra vez.

Tapescript

Sara used to live in a big house with her parents, her brother Harry and her sister Diana. Now she is 15 and her father is not as rich as he used to be, so he decided to move to a small apartment. Sara is used to having her own bedroom but now she has to get used to sharing a bedroom with Diana. Her brother Harry was used to having a beautiful sports car but now he has to get used to his new Volkswagen.

Guía de Respuestas

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

Hoja del alumno

Listen to the information about Sara and her family. Mark T (true) or F (false) the following sentences:

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Sara is a child. | T | F |
| 2. Her father bought a new house. | T | F |
| 3. Sara had her own bedroom when she lived in a house. | T | F |
| 4. Her sister Diana has her own bedroom. | T | F |
| 5. Sara has to share her bedroom. | T | F |
| 6. Harry is accustomed to his Volkswagen. | T | F |

Ejercicio de Comprensión Auditiva

Modelo: *Input* Estructurado

Objetivo: Los alumnos distinguirán la estructura *used to, be used to y get used to* en diferentes situaciones de una narración .

Material: Fotocopias y grabadora.

Tiempo: 30 minutos.

Instrucciones para el maestro.

1. Verifique que los alumnos hayan entendido las instrucciones.
2. Permita que los alumnos observen los dibujos.
3. Ponga la cinta o lea el *tapescript*.
4. Repita una vez más la cinta.
5. Verifique las respuestas con los alumnos y de ser preciso repita la cinta.

Tapescript

When Sam was a boy he used to do his homework in the afternoons, after that he used to play soccer in the park. Every Saturday he took swimming classes. Now things have changed, Sam is 28 and he is married. He is used to taking the kids to school, going to work and playing cards with some friends after work. He thinks he will have to get used to his retirement , eating healthy food and going to bed early when he grows old.

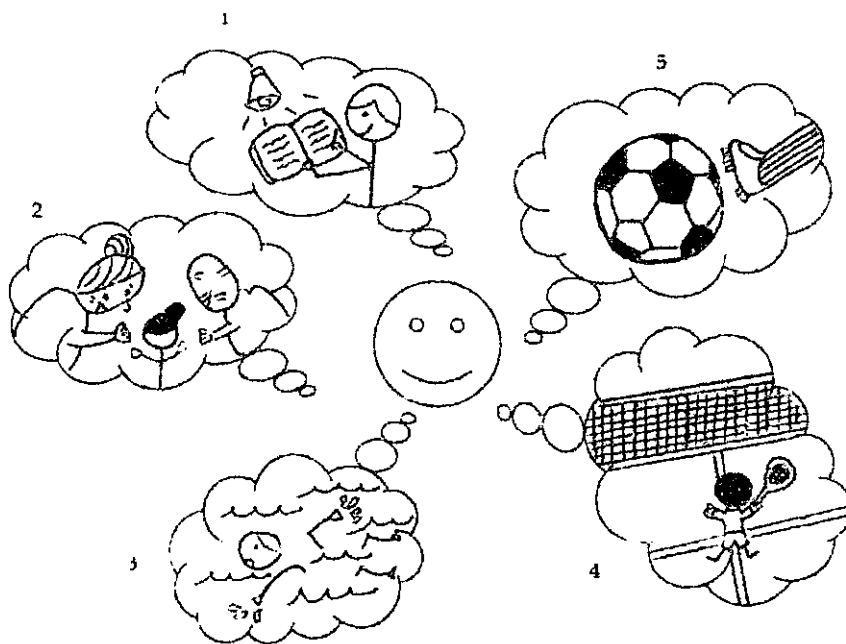
Guía de respuestas

PAST	PRESENT	FUTURE
1. Do homework	1. Taking kids to school	2. Eating healthy food
5. Play soccer	3. Going to work	4. Going to bed early
3. Took swimming classes	5. Playing cards	

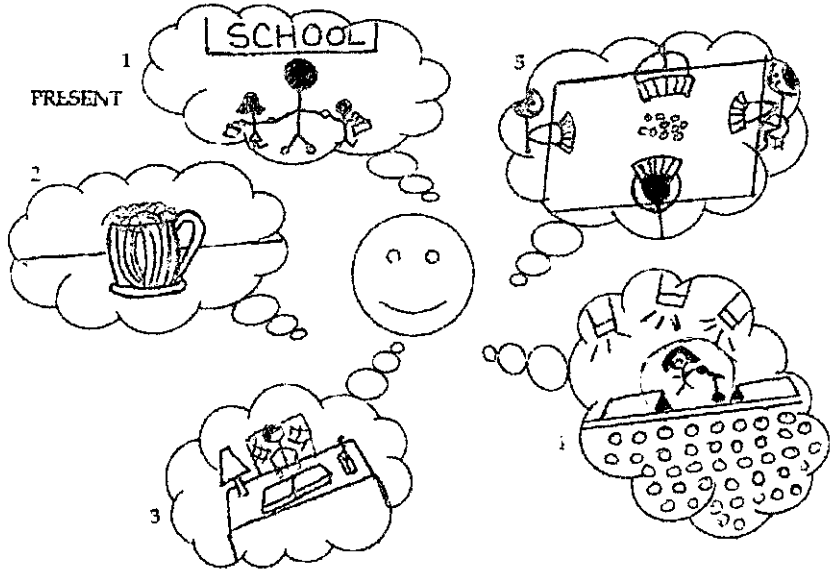
Hoja del alumno

Listen to the tape and mark the activities that are mentioned.

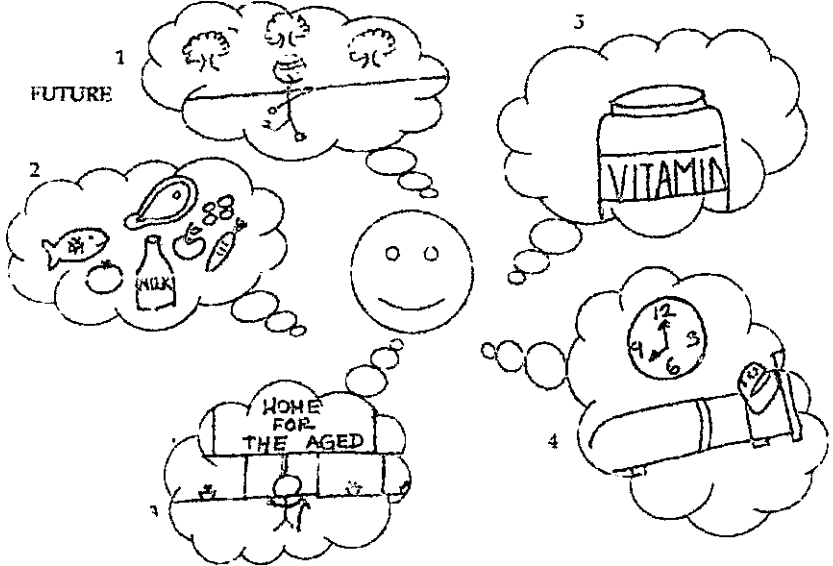
PAST



PRESENT



FUTURE



Ejercicio de Comprensión Auditiva

Enfoque Comunicativo

Objetivo: Los alumnos aplicarán la diferencia del uso de *used to*, *be used to* y *get used to*.

Material: Fotocopias y grabadora.

Tiempo: 20 minutos.

Instrucciones para el maestro

1. Verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas.
2. Permita que los alumnos lean las oraciones.
3. Ponga la cinta o lea el tapescript.
4. Ponga la cinta una vez más.
5. Cheque las respuestas con sus alumnos.
6. Aclare cualquier duda.

Tapescript

Sharon is from Acapulco. When she lived there she used to wear summer clothes and go to the beach on weekends.

She's been living in Canada for 6 months. She is used to skating on the ice, greeting the penguins and wearing warm clothes.

Although she likes this place she still has to get used to eating a different kinds of food, being away from home and having colds frequently.

Guía de respuestas

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. used to wearing | 4. get used to eating |
| 2. used to go | 5. get used to having |
| 3. used to skating | |

Hoja del alumno

Complete the following sentences according to the information in the tape.

1. When Sharon lived in Acapulco she _____
summer clothes.
2. She _____ to the beach on weekends.
3. In Canada Sharon is _____ on the ice.
4. She lives in Canada but she has to _____
different food.
5. She still has to _____ colds frequen

3.3 PRODUCCIÓN ORAL

De acuerdo con VanPatten (1994) la comunicación casi siempre implica la expresión, la interpretación y la negociación de significado.

La gente se comunica con diversos fines y propósitos como: expresar ideas, opiniones, pensamientos, necesidades, inconformidad, gustos, etc. a otra persona la cual entiende el mensaje y la entonación del mismo si dicho mensaje es claro.

Esto mismo pasa en el salón de clases. Si el mensaje es claro, el alumno entenderá el contenido del mensaje.

Los seres humanos toman parte en la comunicación por dos razones:

Psicosocial- La gente participa en diálogos para socializar con los demás: "Buenos días, ¿cómo estás?", aunque no desee saber cómo está la otra persona ni que describa las situaciones que está viviendo en ese momento. El oyente simplemente contesta, "Bien gracias ¿y tú?", por simple compromiso social.

Informativo Cognitivo- La persona hace preguntas para obtener información sobre algún tema específico.

Esta última es la que se da en el salón de clases. El alumno pregunta para obtener la información que requiere sobre temas que se abordan en diferentes materias.

Existen actividades dentro del salón de clase como el *Teacher Fronted* en donde el maestro habla más que los alumnos. Es decir, el maestro va planteando diferentes preguntas sobre algún tema y los alumnos las van contestando.

En las actividades de *Information Exchange Tasks* los alumnos deben obtener información de sus compañeros y usar esta información para completar alguna tabla, escribir un párrafo, elaborar preguntas, dibujar algo, hacer una encuesta, etc.

Para dichas actividades es importante saber las inquietudes de los alumnos, sus gustos, intereses, etc. Ellos son los que, indirectamente, proporcionan el tema con el que se va a trabajar; lógicamente adaptando las actividades de acuerdo con sus conocimientos previos de la lengua (base lingüística).

VanPatten (1994), con base en Savignon, sugiere que se deben tener estrategias de competencia para así saber qué hacer cuando no se puede pensar en una palabra, qué hacer para no cortar la comunicación, como cuando se hace una pausa en el diálogo para ordenar los pensamientos, cómo se le hace saber al interlocutor que una palabra no se entendió o que está hablando demasiado rápido y cómo se internaliza la información cuando el mensaje no se entendió.

Para esto existen actividades para parafrasear:

Aproximación- Usando una palabra que sustituya a otra cuando no se sabe algún término.

Crear una palabra nueva- Inventar palabras como: Faxearme la carta. (Fax me the letter).

Circunlocución- Describir las propiedades de una cosa o de una acción. Por ejemplo:

Funny bone	-	Codo
Bed head	-	Almoadazo
Hat head	-	Peinado de gorrita

Acerca de esto Wilga Rivers dice: *Necesitamos aprender cómo conducir los episodios comunicativos, cómo iniciar la interacción con los hablantes del idioma, cómo responder a la iniciativa de otros, cómo evadir y terminar una comunicación. Necesitamos conocer qué niveles del lenguaje debemos usar en diferentes circunstancias, cuándo hablar, cuando callar y cómo buscar los significados escondidos detrás de las palabras y los gestos* (1981: 186-187).

A continuación y con base en lo dicho anteriormente se presentan las actividades y ejercicios de producción oral.

4.3.1 Ejercicios de Producción Oral

Modelo: *Output* Estructurado

Objetivo: Los alumnos producirán la estructura de *used to*, *be used to* y *get used to* para diferentes experiencias de su vida.

Material: Fotocopias.

Tiempo: 30 minutos.

Instrucciones para el maestro

- Haga preguntas a los alumnos sobre las cosas que solían hacer de pequeños y las que acostumbran hacer ahora.
- Pida que trabajen en parejas con la hoja que se proporciona.
- Verifique que se entienda el ejercicio.
- Indique que deberán preguntarse uno a otro todas las cuestiones del ejercicio.
- Cerciórese de que hablen en inglés y que contesten las preguntas con frases completas.
- Al final de la actividad haga las preguntas alternadamente a diferentes alumnos.

Hoja del alumno

What did you use to do...

1. ...when you were on vacation?
2. ...after school?
3. ...for fun?
4. How did you use to celebrate your birthday?

Nowadays...

1. How are you used to going to school?
2. Are you used to having English classes?
3. Are you used to drinking soda with your meals?
4. Are you used to preparing your own lunch?

Imagine that you have to leave home in order to become independent. Will you have to get used to...

1. ...washing your clothes by yourself?
2. ...paying your own bills?
3. ...having meals alone?
4. ...preparing your own food?

Ejercicio de Producción Oral

Enfoque comunicativo

Objetivo: Los alumnos reconocerán la estructura *used to*, *be used to* y *get used to* y elaborarán preguntas con la misma estructura para obtener información de otras personas.

Material: Fotocopias.

Tiempo: 30 minutos.

Instrucciones para el maestro

- Verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas
- Pida que contesten el ejercicio en parejas.
- Pida que registren la información que les proporciona su compañero en sus cuadernos.
- Practique la forma de convertir en preguntas las afirmaciones de cada sección.
- Pregunte a los alumnos cuales fueron las respuestas de su pareja.

Hoja del alumno

Work in pairs with the following statements and check them according to your partner's experiences. Add one more option to each list.

When you were a child you used to...

- climb trees
- catch frogs
- jump rope
- play with dolls or cars
- _____

Nowadays you are used to ...

- dancing to modern music
- going to your favorite singers' concerts
- studying very hard
- helping with the housework
- _____

When you went to high school you had to get used to...

- waking up earlier
- having many subjects
- dealing with your body changes
- preparing your own lunch
- _____

Ejercicio de Producción Oral

Enfoque Comunicativo

Objetivo: Los alumnos reconocerán la estructura *used to* y *be used to* para describir cómo era un lugar en el pasado y cómo es ahora.

Material: Fotocopias.

Tiempo: 25 minutos.

Instrucciones para el maestro

- Proporcione una copia a los alumnos
- Verifique que las instrucciones sean claras
- Haga las preguntas acerca del tema. How did Mexico City use to be? What did women use to wear? What did men use to wear? What kind of transportation was there? What did buildings use to look like?
- Procure que hable la mayor parte del grupo

Hoja del alumno

Look at the picture and describe how Mexico City used to be and how people are used to living nowadays.



4.4 COMPRESIÓN DE LECTURA

Comprensión de lectura es dar sentido y significado a algo escrito o impreso. La gente lee con diferentes fines. Parrot (1993) dice que dentro de la habilidad de la lectura encontramos los términos *skimming*, que es cuando se lee un texto superficialmente para ver de qué trata y si se puede estar interesado en el tema; *scanning*, cuando se busca una información específica; lectura receptiva, cuando leemos por placer y lectura intensiva, cuando es una lectura con fines académicos o se necesita leer algo (como un contrato) con mucha atención y detenimiento. Entonces la lectura siempre tiene un fin y un porqué y es importante para el lector dependiendo de los fines que lo lleven a tomar un texto en sus manos.

Tomar en cuenta la comprensión de lectura en la enseñanza de lenguas es importante, ya que ayuda a los alumnos a usar su lógica y desarrollar más su capacidad de análisis. En un futuro necesitarán entender algún texto en inglés, ya sea por negocios, por la necesidad de consultar algún texto en inglés en la universidad, por diversión (juego de cómputo, instrucciones de un juego o de un aparato electrónico, el texto de una canción o de una carta, etc.). En nuestros días se le da más importancia a la lectura ya que la comunicación en el mundo avanza cada vez más rápido, sin embargo no siempre se le consideró de esta manera.

En los años 60's la lectura era un refuerzo de la enseñanza de la lengua oral. Silberstein dice que el método audiolingual influyó en la enseñanza de la lectura pero para evaluar la gramática y el vocabulario o para practicar la pronunciación (Grabe,1987: 376). También en esta época se incrementó el ingreso de estudiantes extranjeros a la universidades de Canadá, Estados Unidos y de Inglaterra. Se dio la necesidad de preparar a los estudiantes con el fin de que alcanzaren un nivel avanzado en la comprensión de lectura con fines académicos, dicha necesidad no la proporcionaba el método audiolingual ya que éste enfatiza las habilidades orales de

la lengua. Ya en los años 70's surge la teoría de la lectura con base en los estudios de Goodman (1967, 1985) y de Smith (1971, 1979, 1982) que establecen un modelo psicolingüístico de la lectura la cual dice que leer no es sólo sacar información de una página sino un proceso selectivo. Los lectores integran al texto sus conocimientos previos y hacen predicciones sobre el mismo, extraen muestras y confirman sus predicciones. Smith dice que el lector contribuye más que los símbolos en la página. (Grabe, 1991: 376,377).

Para Clarke y Silberstein (1977) la lectura era un proceso activo de comprensión y se les necesitaba enseñar a los alumnos estrategias para leer con mayor eficacia, ayudarles a definir metas y estrategias para la comprensión de lectura, usar actividades de pre-lectura para ubicarlos en el contexto y darles estrategias para poder manejar sintaxis complicadas, vocabulario y estructura (Grabe, 1991: 377). Otro investigador, Cody (1979), establece que una conceptualización del proceso de la lectura necesita de tres componentes: Estrategias de proceso, conocimientos previos y habilidades conceptuales.

Dice que los lectores principiantes recurren más a las estrategias de proceso mientras los lectores con más práctica analizan la lectura según las habilidades conceptuales abstractas y tomando más en cuenta sus conocimientos previos y utilizan solamente la información que requieren para confirmar sus predicciones acerca del texto.

Grabe (1991: 379-82) menciona que existen otros investigadores como Carpenter y Just (1986), Carr y Levy (1990), Haynes y Carr (1990) y Rayner y Pollatsek (1989) que explican el proceso de la lectura dividiéndolo en 6 áreas del conocimiento de las habilidades, que se conoce como el enfoque de habilidades componentes (component skills approach):

1. Habilidades de reconocimiento automático que ocurren cuando el lector no está consciente del proceso, no lo controla y usa poca capacidad de procesamiento.
2. Conocimiento sintáctico, es decir, conocer la estructura de una lengua y además entender una gran cantidad de vocabulario son dos aspectos que permiten que el lector tenga fluidez.

3. Conocimiento de la estructura formal del discurso. El lector aprovecha mejor un texto si sabe cómo se organiza (causa-efecto, comparar-contrastar, solución de problemas).
4. Conocimiento de contenido y de información previamente establecida en la memoria. Esta información previa del lector tiene un efecto importante con relación de lo que se lee.
5. Habilidades de síntesis y evaluación. Los lectores, por medio de estas habilidades, hacen una crítica del texto y buscan más información en otras fuentes del conocimiento. La predicción juega un papel importante ya que permite al lector tomar una posición ante el punto de vista del autor y decidir si la información es útil o no lo es. El lector evalúa si el texto es persuasivo, interesante, aburrido, emocionante. De esta manera se da una relación entre la evaluación y la comprensión del texto.
6. Conocimiento metacognitivo y el monitoreo de las habilidades. El primero es reconocer los patrones de estructura y organización y el uso apropiado de estrategias para alcanzar metas definidas como comprender textos y recordar información. Esto incluye reconocer lo más importante del texto; ajustar el rango de lectura; usar el contexto para aclarar un fragmento que no se entendió; leer superficialmente partes del texto (skimming); antes de leer observar los encabezados, las ilustraciones y los resúmenes; usar estrategias para encontrar información específica (scanning); hacer preguntas sobre la información; uso del diccionario; observar la formación de palabras e información de afijos para adivinar el significado de las mismas; tomar notas; subrayar; resumir; etc.

Monitorear las habilidades es reconocer los problemas que tiene la información presentada en los textos o la incapacidad de alcanzar las metas esperadas (reconocer un texto ilógico o estar conscientes de la falta de comprensión).

Según Grabe (1991: 383), otro segundo enfoque básico para entender el proceso de la lectura se refiere a tres metáforas conocidas en el mundo de las habilidades receptivas

(lectura y auditiva) como:

1. *Bottom up*- Estrategias de proceso en la descodificación del texto. Estudiar las lecturas por los segmentos más básicos: palabras, sujeto, verbo, etc. Se usa comúnmente con principiantes.
2. *Top down*- Hace énfasis en la interpretación del lector y sus conocimientos previos.
3. Proceso Interactivo- Se combinan los dos anteriores (identificación e interpretación).

Modelo de procesamiento interactivo

A todos los conocimientos de una persona se les conoce como schemata. Las aportaciones de los lectores para comprender son estos conocimientos que ellos aplican para entender los conceptos de un texto.

Dentro de los nuevos modelos interactivos para el proceso de lectura se encuentra el de Rumelhart (1977) que consta de diversas fuentes del conocimiento mostrando diferentes niveles de representación lingüística; éstos actúan simultánea y paralelamente en la información escrita.

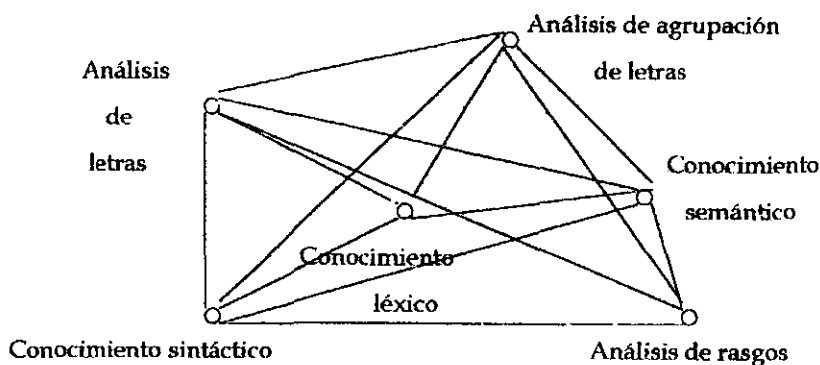


FIGURA 3. MODELO DEL PROCESAMIENTO INTERACTIVO DE RUMELHART (1977). (en VanPatten/Lee 1994:191)

Este modelo redefine la relación entre las fuentes del conocimiento. Como se aprecia en la figura, todas las fuentes del conocimiento se relacionan unas con otras.

- El análisis de rasgos se refiere a la forma o rasgos de las letras (b p q).
- El análisis de agrupación de las letras a cuando van juntas determinadas letras.
- Conocimiento sintáctico se refiere al orden de las palabras
- El conocimiento léxico son las propiedades y significados individuales de las palabras. Por ejemplo: cuando se ve la palabra *sing* la identificamos como tal y no como *ring* o *king*.
- El conocimiento semántico maneja el significado en todos los niveles: palabras, frases, cláusulas, oraciones y párrafos.

La comprensión es el proceso de relacionar nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Los lectores relacionan la nueva información del texto con sus conocimientos ya existentes o previos.

Cómo funciona la *schemata* para ayudar al lector a entender un texto

La *schemata* (conocimiento previo de un lector) funciona con muchos fines:

- Aclarar un texto que podría ser ambiguo.
- Para elaborar- Usar nuestros conocimientos para hacer inferencias sobre el texto.
- Para filtrar- Lo que un lector toma de un pasaje o de un texto depende de lo que este texto le proporcione.
- Para compensar- cuando el lector tiene un pobre conocimiento de ortográfico, léxico y sintáctico.

VanPatten y Lee proporcionan las siguientes sugerencias para el diseño de materiales de comprensión de lectura:

- Temas conocidos para los alumnos.
- Temas de interés para los alumnos.
- Temas que desarrollen sus ideas.
- Textos con organización estructural.
- Temas con un tópico específico y claro.
- Textos con un lenguaje apropiado.

También VanPatten y Lee ofrecen el siguiente modelo para diseñar ejercicios de comprensión de lectura:

- Una preparación (*prereading*) para activar un *schemata* apropiado en los alumnos: lluvia de ideas; observar títulos, encabezados e ilustraciones; conocimiento del mundo; etc.
- Interacción guiada (mientras o durante la lectura): estrategias dirigidas (leer en secciones), revisión de la comprensión (escribir pequeños párrafos, *True/False*, Opción múltiple, encontrar información específica para apoyar ideas en el texto).
- Fase de asimilación (*post-reading*) leer para hacer algo con el texto por medio de actividades y tareas: asociar un nombre con lugares o eventos, identificar las ideas principales y las palabras clave, escribir algo basándose en el texto, escribir preguntas sobre el contenido, resumir, identificar temas, llenar tablas, etc.
- Personalización del contenido del texto, es decir, si el alumno se relaciona personalmente con el texto es más significativo para él.

Con base en lo anterior, los antecedentes de la comprensión de lectura, su definición, la importancia que tiene en la enseñanza de una L2, y los procesos que intervienen para que un lector comprenda un texto se elaboraron los ejercicios que a continuación se presentan.

4.4.1 Ejercicios de Comprensión de Lectura

Modelo Input Estructurado

Objetivo: Los alumnos localizarán información específica sobre un texto y entenderán las formas de expresar *used to*, *be used to* y *get used to*.

Material: Una fotocopia de la revista People del mes de Noviembre de 1994 pag. 55.

Tiempo : 20 minutos.

Instrucciones para el maestro

1. Pregunte a los alumnos qué opinan acerca de los romances entre las estrellas del cine y la televisión
2. Proporcione una copia a los alumnos.
3. Pida que lean el texto dos veces y que contesten el ejercicio.
4. Cheque las respuestas con los alumnos.

Guía de respuestas

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

Hoja del alumno

Mark T (true) or F (false) according to the information in the text.

by Mitchell Fink

DUMB-STRUCK

Romances that begin on a movie set rarely last long enough to survive until the release of the picture, and we hear that comedian Jim Carrey's relationship with his *Dumb and Dumber* co-star Lauren Holly, is no exception. The movie, about two stupid guys who follow the girl of their dreams to Aspen, comes out in December, but the five-month love affair between the 32-year-old *Mash* star and Holly, 29, of *Picket Fences*, is already over. Sources close to Holly, who is divorced, and Carrey, who is in the process of getting divorced, can't cite a specific reason for the breakup.

Representatives for both Carrey and Holly declined to comment on their clients' personal lives.



A Jim Carrey and Lauren Holly: Love is out of the picture.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Most movie stars are used to having short romances. | T | F |
| 2. Jim Carrey and Lauren Holly used to be married. | T | F |
| 3. Jim Carrey used to have a love affair with Lauren Holly. | T | F |
| 4. Lauren Holly used to be married to someone else. | T | F |
| 5. Their Representatives are used to talking about their clients personal lives. | T | F |
| 6. Jim Carrey and Lauren Holly will have to get used to living together. | T | F |

Ejercicio de Comprensión de Lectura

Modelo: Input Estructurado

Objetivo: Los alumnos contestarán preguntas que contengan la estructura *used to, be used to* y *get used to*.

Material: Fotocopias de la revista *In Style* del mes de Julio de 1997 pag. 57.

Tiempo: 30 minutos.

Instrucciones para el maestro

1. Pregunte a los alumnos quién de ellos le teme a volar en avión, si alguna vez han tenido necesidad de hacerlo a pesar de su temor, etc.
2. Proporcione una copia a los alumnos.
3. Pida que lean el texto dos veces y que contesten el ejercicio.
4. Cheque las respuestas con los alumnos.

Guía de repuestas

1. D
2. C
3. B
4. A
5. E

scene+heard

news to discuss, a star-studded review

afraid of flying? welcome to the fret set



Sela Ward



Woody Allen



Billy Bob Thornton

If you can apply the national statistic on phobias to Hollywood, then one out of six celebrities is afraid to fly. And for those who get sweaty palms at the mere thought of a Boeing 747, traveling cross-country for an audition or going on location to a faraway land is a lesson in combating anxiety. "It's difficult giving up control," said actor Joaquin Phoenix after finishing the film *To Die For*. "It just scares me. These dudes are in the cockpit, but you can't get to know them, and it's like, 'Man! You have my life,'" he said.

Other stars who have publicly stated their dislike for air travel (but manage to fly nonetheless) are Charlie Sheen, Dana Carvey, Woody Allen and Sela Ward. Sometimes a fear of flying can

Franklin, Matthew Sweet, Aaron Spelling and sportscaster John Madden are among those who avoid air travel at all costs—and those costs are high: Minimax reportedly hired a limousine to drive Thornton across the country, in the late eighties Madden shelled out \$500,000 for a custom-made RV.

While fear of flying can usually be treated, Albert Forgione, Ph.D., director of the Institute for Psychology of Air Travel, says stars probably have fewer reasons to resolve their fear. "Celebrities can afford luxurious buses and first-class rail tickets, so they have options that the rest of us don't." For example, singer Matthew Sweet has yet to overcome his fears, but he does see an upside to them. "My pho-



Aretha Franklin



Charlie Sheen



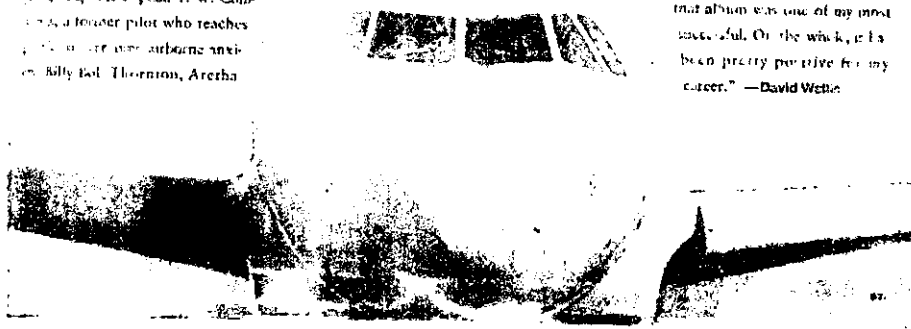
Dana Carvey

biotic into an even more chronic condition.

"Many aerophobes can't face the thought of flying, much less boarding an airplane," explains aviation T. W. Cummings, a former pilot who reaches for the sky to ease his airborne anxiety. Billy Bob Thornton, Aretha

Franklin got so bad that I

had to take prescription drugs. It became so bad that I had to stop performing, so we decided to do the next tour by bus. Well, that album was one of my most successful. On the whole, it has been pretty positive for my career." —David Welch



Hoja del alumno

Match the columns according to the information in the text.

- | | |
|--|--|
| 1. One out of six celebrities... | A) ...have gotten used to traveling on |
| 2. Charlie Sheen, Dana Carvey, Woody Allen
and Sela Ward... | land no matter what the price is. |
| 3. Captain T.W.... | B) ... is used to teaching people how to
manage airborne anxiety. |
| 4. Bill Thorton, Aretha Franklin, Mathew
Sweet, Aaron Spelling and John Madden... | C) ...are trying to get used to flying. |
| 5. Matthew Sweet... | D) ...aren't used to flying because it
scares them. |
| | E) ... used to take medicine because of
his phobia |
| | F) ... are used to flying. |

Ejercicio de Comprensión de Lectura

Modelo: *Input* Estructurado

Objetivo: Los alumnos localizarán información específica en un texto por medio de preguntas que contengan la estructura *used to*, *be used to* y *get used to*.

Material: Fotocopias de la revista *In Style* del mes de Julio de 1997 pag. 60.

Tiempo: 20 minutos.

Instrucciones para el maestro

1. Pida a los alumnos que opinen acerca del oficio de taxista y que opinan de ser taxista en ciudades como México, Nueva York, San Francisco.
2. Proporcione una copia a los alumnos.
3. Pida que lean el texto dos veces y que contesten el ejercicio.
4. Cheque las respuestas con los alumnos.

Guía de respuestas.

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

Hoja del Alumno

Mark T (true) or F (false) according to the information in the text.

taxi drivers stars who steered their way to fame and fortune



road to success Mel Gibson may recall plenty of taxis in the excitement of limos, but he recently grew accustomed to the front seat of a yellow cab. To research his role as a cabbie in the movie's film *Goodbye Mr. Tombs*, Gibson hit New York City streets in a borrowed taxi and came out for credit. "I picked up the one guy," he recalled, "and he said, 'Are you an actor and I said, 'Hey, what are you talking about? Get out. The ride's free.' Gibson never quite gave up his

quest for the perfect dialogue coach. He *is* that. When co-star, Danny Glover, rejected a cab in the San Francisco for several years. Other former hacks who've shown business include Charles Grodin, Oliver Stone, Eric Schaeffer and, reportedly, Leonard Nimoy. "Driving a taxi is a terrific job," gambler scribe Fran Lebowitz, who zipped around the Flat Apple's streets one summer. "The only thing worse than being in the front seat is being in the back." —David Wallech

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Mel Gibson used to be a taxi driver. | T | F |
| 2. Fran Lebowitz got used to driving taxis in San Francisco. | T | F |
| 3. Mel Gibson had to get used to driving a taxi cab for his new picture. | T | F |
| 4. Danny Glover was used to act as a taxi driver. | T | F |
| 5. Charles Grodin, Oliver Stone, Eric Schaeffer and Leonard Nimoy say that driving a taxi is a terrific job. | T | F |

4.4 PRODUCCIÓN ESCRITA

Según Dvorak (1986: 145) ...escribir se usa como un término genérico para referirse a todas las diversas actividades que encierran la transferencia del pensamiento al papel. A la escritura que se enfoca principalmente en las convenciones de la forma de la lengua, por ejemplo, estructura gramatical o léxica, se le llamará transcripción. El término composición se refiere a las habilidades incluidas en el desarrollo y la comunicación efectiva de una idea o para elaborar algo (Lee/VanPatten 1994:214).

Existen diferentes enfoques para la enseñanza de la producción escrita, al respecto, es de destacarse lo siguiente:

A. Énfasis en la Forma.

Raines (1991:408) señala que en 1996 la instrucción se basaba en el método audiolingual. El diálogo era lo principal en la enseñanza de L2 y la escritura quedaba relegada, se usaba solamente para reforzar la habilidad oral con actividades y ejercicios de llenado de espacios, sustituciones, transformaciones, y complementación. La escritura era la forma de reforzar o examinar la adecuada aplicación de las reglas gramaticales. Posteriormente en los años 70s se integra el uso de la combinación de oraciones lo que permite a los alumnos tener más contacto con la sintaxis de la lengua. Se empiezan a manejar tareas de composición controladas en las cuales se proporciona el texto a los alumnos y se les pide que manipulen las formas lingüísticas del mismo. Además, Widdowson (1978:116) dice que los alumnos necesitan poner atención en lo que significan las oraciones o en la manera en que se relacionan unas con otras (cohesión y coherencia).

Otras técnicas características de este enfoque podrían ser la retórica contrastiva de Kaplan la cual ofrece un entrenamiento para reconocer y usar los temas, los ejemplos y las ilustraciones o enfocarse en la imitación de párrafos o formas de ensayo, resumir, completar un párrafo, identificar temas y párrafos en desorden para ordenarlos.

B. Énfasis en el Escritor.

También en los 70's algunos maestros e investigadores reaccionan en contra del enfoque hacia la forma y manifiestan su interés en lo que el alumno de L2 realmente hace mientras escribe. Se enfocan en procesos, en dar significado, en crear y redactar. Esta atención al escritor como un estudiante de lenguas y creador del texto lleva al "enfoque de proceso" con nuevas actividades que se caracterizan por darle mayor atención al contenido del texto que a la forma. El alumno tiene la oportunidad de seleccionar temas, generar ideas, redactar y proporcionar información. La forma se deja a un lado por lo menos al principio del proceso, ya que los alumnos se esfuerzan por resolver las ideas y la organización.

C. Énfasis en el Contenido.

Raimes apunta que muchos maestros y teóricos definieron esta atención hacia el escritor como una "casi total obsesión" que veían como inapropiada y prefirieron enfocarse en el contenido y en las necesidades académicas. En 1986 surgió un enfoque basado en el contenido, este enfoque estaba dirigido principalmente hacia alumnos que lo requerían para sus carreras profesionales con actividades en equipo, redacción para cursos relacionados con sus carreras, módulos o mini-cursos centrados en temas específicos, instrucción dirigida y composición o multihabilidades del inglés para propósitos académicos, cursos tutoriales, etc.

D. Énfasis en el Lector.

Según Raimes al mismo tiempo que surgió el enfoque basado en el contenido surgió otro enfoque académico EAP (English for Academic Purposes) el cual se basa en las expectativas de los lectores académicos. Se caracteriza por estar en contra del proceso que favorece la escritura personal. Según Horowitz (1986:789) un enfoque en el que domina el lector percibe la enseñanza de la lengua "como una socialización dentro de la comunidad académica y no como una terapia humanística". El lector se considera un representante de la audiencia. El que escribe debe tener en cuenta las expectativas y los propósitos de la audiencia.

Una Teoría de la Escritura como Proceso Cognitivo

En 1981 Flower y Hayes (en Lee/VanPatten, 1994) establecen una teoría de la escritura como proceso cognitivo que enfatiza los procesos mentales (énfasis en el escritor). Lo organizan en tres componentes:

A. Ambiente de la tarea (Task Environment).

Este componente lo dividen en 2 aspectos:

1. Problema Retórico- Es un proceso complejo que contiene conceptos como: situación, audiencia y las metas del escritos.
2. Text Produced So Far- Lo importante de un texto escrito es que controla lo que el escritor hace después. Cuando el texto no guía o controla lo suficiente al escritor podría ser incoherente.

Flower y Hayes dicen que el texto escrito junto con el plan del escritor dirige el problema retórico y el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo.

B. Memoria a largo plazo.

Son los conocimientos que el escritor tiene almacenados en su memoria (shema). La memoria a largo plazo se activa cuando se asigna una tarea y el escritor hace uso de la información que contiene. Flower y Hayes mencionan que el escritor posee un tipo de conocimiento que va regulando y organizando su texto de acuerdo con la audiencia que tendrá que satisfacer.

C. Proceso de Escritura.

Los procesos de la escritura según Flower y Hayes son cuatro:

Planear- Es una representación mental interna del conocimiento que se usa para escribir. En este proceso se generan las ideas, se organizan y se establecen metas. Las ideas se generan de la memoria a largo plazo. La organización de ideas y el establecer metas son subprocesos que se relacionan, ya que el establecer metas guía la organización de las ideas.

Traducción- Proceso por el cual los escritores físicamente capturan sus ideas en papel.

Revisar- Consiste en dos subprocesos, revisar y evaluar. Revisar puede ser una actividad planeada, como detenerse después de cada párrafo y evaluar; o una reacción no planeada, como tener la sensación de que algo no está bien en lo que se escribió. Evaluar y revisar junto con generar se distinguen por el hecho de que se pueda interrumpir cualquier otro proceso en cualquier momento mientras se escribe. Lee/VanPatten (1994) dicen que este proceso es difícil de llevar a cabo incluso en la lengua materna.

El Monitor- Es una estrategia de escritura interna, dice al escritor cuando ir de un proceso o subproceso a otro o cuando seguir generando ideas, cuando detenerse y moverse, o cuando incluir otro proceso o subproceso y cuando dejar de revisar y continuar traduciendo. Lee/VanPatten (1994) examinan los procesos del pensamiento que los escritores usan bajo dos clases de estímulos: Práctica de escritura con fines transcripción y actividades con fines de composición. De esta manera pretenden mejorar de alguna manera la teoría de la escritura como proceso cognitivo de Flower y Hayes.

Práctica de escritura con fines de transcripción

De acuerdo con Lee/VanPatten (1994) todos los procesos de escritura tienen que ver con la memoria a largo plazo del escritor, el entorno de la actividad y los procesos para escribir. La práctica de escritura con fines de transcripción, según Dvorak (1986), es escribir enfocándose principalmente en las convenciones de la forma de la lengua y en la estructura gramatical o léxica.

Actividades con fines de composición

Las actividades con fines de Composición ayudan a determinar la conceptualización del alumno sobre el problema retórico y comprometerle a un planeamiento con un nivel más elevado que incluye procesos de revisión.

Las actividades de preescritura que sugieren Lee/VanPatten son:

Generar Contenido- Que los alumnos elijan tema y hagan una lista de las ideas que se relacionan con el tema elegido.

Seleccionar la audiencia y el propósito- Determinar a quién va a ser dirigido el escrito y el fin del mismo.

Planear y Organizar- Ya que se estableció el tipo de audiencia se debe pensar qué es lo que se les va a decir.

Estas actividades permiten que el alumno ponga en consideración el entorno de la tarea a realizar. Lee/VanPatten dicen que estas actividades sirven para especificar el problema retórico y guiar a los alumnos hacia una planeación preliminar para escribir su composición.

Lo que hacen los alumnos mientras escriben es repasar, evaluar y monitorear su escritura. Una actividad de post-escritura que proponen dichos autores es la revisión posterior (dos días) al término del trabajo.

La habilidad de la escritura requiere de procesos y subprocesos mentales, los cuales ayudan a que el alumno decida qué escribir, para qué y para quién. Esto lo va a lograr en gran medida gracias a toda la información que tiene en la memoria. Esta gramática pedagógica se enfocará en actividades sencillas y de transcripción ya que el nivel al que está dirigida es básico y tiene el fin de enfatizar una estructura en particular.

4.5.1 Ejercicios de Producción Escrita

Modelo: Enfoque Comunicativo

Objetivo: Al terminar el ejercicio los alumnos sabrán reconocer errores en el uso de *used to, be used to y to get used*.

Material: Fotocopias

Tiempo: 20 minutos

Instrucciones para el maestro.

1. Proporcione una copia del ejercicio a cada alumno.
2. Verifique que hayan sido comprendidas las instrucciones.
3. Pida que resuelvan el ejercicio.
4. Cheque las respuestas en grupo.

Guía de respuestas

1. used
2. is/being
3. get/living
4. losing or used to lose
5. used/be
6. go
7. get
8. driving
9. live
10. get/wearing

Hoja del alumno

Look at the following sentences and rewrite them correctly. You may find more than one error in each sentence.

1. Luis Miguel use to be a lovely little boy.
2. Leonardo Di Caprio are used to be followed by young girls.
3. Will we have to got used to live in a polluted world?
4. The Mexican soccer team is used to lose.
5. Mahatma Gandhi use to being a good man.
6. Lucy used to went to the cinema a lot, but she doesn't now.
7. Our new apartment is on a very busy street. I expect we'll used to the noise, but at the moment it is very disturbing.
8. Elton is used to drive on the left because he lives in London.
9. Debra used to living in Acapulco, but now she lives in Cancún.
10. Edward can't got used to wear a tie, but he will.

Ejercicio de Producción Escrita

Modelo: *Output* Estructurado

Objetivo: Al finalizar el ejercicio los alumnos serán capaces de describir hábitos del pasado, del presente y expresar posibles situaciones del futuro.

Material: Fotocopias

Tiempo: 30 minutos

Instrucciones para el maestro

1. Preguntar a los alumnos si cuando eran niños tenían pasatiempos y obligaciones, cuáles eran, qué diferencia hay entre sus pasatiempos y obligaciones de la niñez y los de ahora.
2. Verificar que las instrucciones hayan sido comprendidas.
3. Revisar el ejercicio de manera grupal en el pizarrón.

Gufa de respuestas

1. What did you use to do when you were a child?
I used to ...
2. Did you use to have many friends?
Yes I did.
3. What are you used to doing nowadays?
I'm used to (verb ing)...
4. What are you used to having for breakfast?
I'm used to having fruit, coffee,...
5. What things will you have to get used to when you begin high school?
I'll have to get used to (verb ing)...

Hoja del alumno

Unjumble and answer the following questions.

1. were/use to/did/do/a child/what/you/when/you/?

2. use to/many/did/have/you/friends/?

3. are/doing/what/you/nowadays/used to/?

4. having/for/are/used to/you/what/breakfast/?

5. things/you/what/will/get/have to/used to/you/high school/begin/when/?

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

4.6 INTEGRACIÓN DE LAS HABILIDADES

La división de las habilidades en productivas (producción oral y escrita) y receptivas (comprensión oral y de lectura) sugiere que deben ser tratadas de forma individual. Sin embargo Harmer, Jeremy (1991:52) afirma los autores muchas veces las separan por razones prácticas, ya que en la vida real no se aplica una sola sin ayuda de alguna de las demás. Por ejemplo, es imposible mantener una conversación sin tener, por obligación, que escuchar o leer lo que la otra persona dice (Internet sin audio ni video) y responderle de manera oral o escrita.

Dentro del salón de clase los maestros casi siempre buscan que una habilidad lleve a la otra ; es decir, si les proporciona una lectura a los alumnos es con el propósito, ya sea de hablar o de escribir acerca de ella.

En ocasiones también se manejan las habilidades aisladamente, aunque en cierta etapa de la enseñanza se llegarán a combinar unas con otras.

Nunan (1989:22) coincide con Harmer afirmando que tanto en la vida diaria como en el salón de clase existen muchas situaciones en las que se encuentra a más de una de las habilidades. Aunque a veces solamente se maneje una excluyendo a las demás, siempre van a existir contextos en los que estas habilidades se combinen dentro de una actividad en la que se use el idioma.

Con base en lo anterior a continuación se presentan tres ejercicios de habilidades integradas.

4.6.1 Ejercicios de Habilidades Integradas

Enfoque Comunicativo

Objetivo: Al término del ejercicio los alumnos podrán diferenciar el uso de *used to*, *be used* y *get used to*.

Material: Fotocopias de la revista National Geographic Vol.175 No.1 January 1989, pag.3 y 4.

Tiempo: 30 minutos.

Instrucciones para el maestro.

1. Ejercicio de Warm up (en Inglés): Pregunte a los alumnos: What do they think about drugs?, which is the most popular?, Which is the most expensive?, which chemicals cocaine contains?, where do they extract it from?.
2. Reparta las fotocopias.
3. Verifique que entiendan las instrucciones.
4. Revise el ejercicio en el pizarrón con todo el grupo.

Guía de respuestas.

1. are used to
2. used to
3. are used to
4. are used to
5. used to
6. get used to/yes, no and why?

Hoja del alumno

Complete the following questions according to the text using USED TO, BE USED TO or GET USED TO. In the last two questions you'll have to write an answer.

1. Some people from South America _____ extracting cocaine from the leaves of shrubs.
2. Cocaine _____ be legal before 1914.
3. Cocaine consumers _____ inhaling it through the nose.
4. In the Easter Colombia workers on illegal coca farms _____ slogging through a vat of coca leaves and a mild solution of sulfuric acid several times a day for about four days.
5. What chemicals are Colombian farmers _____ mixing in order to make cocaine base? _____
6. Do you think that a consumer's nose can _____ all those chemicals that cocaine contains? _____

Glossary

wealth - riqueza

hailed - conocida

outlawed - ilegalizada

chopped - picada

staggering - sorprendente

slogging through - trabajando sin descanso

vat - tina, recipiente.

An Ancient Method Yields Modern Cocaine

By
[Illegible]

For most of its history, cocaine was used as a stimulant and anesthetic. In the 19th century, it was used to treat various ailments, including malaria and fever. However, its use as a recreational drug began in the late 19th century, when it was first synthesized in a laboratory. The process of synthesizing cocaine is a complex one, involving several steps and the use of various chemicals. One of the most common methods of synthesizing cocaine is the use of a base and an acid. The base is typically a form of cocaine, and the acid is typically a form of hydrochloric acid. The two are combined to form a salt, which is then purified to yield cocaine. This process is known as the "old-fashioned" method, and it is still used today. However, there are several drawbacks to this method. One of the most significant is the use of large amounts of hydrochloric acid, which is a highly corrosive and toxic substance. This makes the process of synthesizing cocaine a dangerous one, and it is often done in clandestine laboratories. Another drawback is the use of large amounts of solvents, which are also highly flammable and toxic. This makes the process of synthesizing cocaine a very risky one, and it is often done in very small, hidden laboratories. Despite these drawbacks, the "old-fashioned" method of synthesizing cocaine is still used today, and it is one of the most common methods of producing cocaine in the world.

THE HYDROCHLORIDE

Slower through a series of steps and a final solution of dilute acid—several times a day for several days—a worker in an illegal cocaine farm in eastern Colombia starts the process of extracting cocaine. Liquid from the vat will be mixed with lime, gasoline, ammonia, and other chemicals to make cocaine base. Large amounts of the base and acid solution, ether, and hydrochloric acid is used to produce powder, cocaine hydrochloride.

Ejercicio de Habilidades Integradas

Modelo: *Task Based*, Comunicativo/Afectivo

Objetivo: Los alumnos serán capaces de diferenciar el uso de *used to*, *be used to* y *get used to* por medio de la elaboración de descripciones sobre sus propios hábitos.

Material: Fotocopias del ejercicio

Tiempo: 20 minutos

Instrucciones para el maestro

1. Pregunte a los alumnos qué diferencia encuentran entre su vida pasada y en la actual y cómo se imaginan su vida futura.
2. Reparta las fotocopias y verifique que las instrucciones sean claras para los alumnos.
3. Pida que contesten el ejercicio.
4. Una vez terminado pregúnteles qué contestaron.
5. Pida que trabajen en equipos de 4 o 5, sin ver el ejercicio de sus compañeros indique que hagan las preguntas para ver si alguno de ellos coincide con su información.
6. Indique a los alumnos que escriban algunas actividades de un compañero que coincida con el suyo (para entregar).

Hoja del alumno

Write some things you used to do when you were seven years old.

At school:

1. _____
2. _____
3. _____

At home:

1. _____
2. _____
3. _____

On weekends:

1. _____
2. _____
3. _____

Now write some things you are used to doing nowadays.

At school:

1. _____
2. _____
3. _____

At home:

1. _____
2. _____
3. _____

On weekends:

1. _____
2. _____
3. _____

Finally try to imagine when you are 60 and write the things you will have to get used to:

At home:

1. _____

2. _____

3. _____

On weekends:

1. _____

2. _____

3. _____

Ejercicio de Habilidades Integradas

Enfoque Comunicativo

Objetivo: Los alumnos podrán expresar adecuadamente el uso de *used to*, *be used to* y *get used to* en una historia o narración.

Material: Fotocopias del ejercicio

Tiempo: 30 minutos

Instrucciones para el maestro

1. Como actividad de warm up pregunte a los alumnos: *What do you think about movie stars' private life?, do you think they are completely free?, what are the advantages or disadvantages of being a movie star?, etc.*
2. Reparta las fotocopias.
3. Verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas.
4. Pida que lean el texto.
5. Aclare dudas de vocabulario si se presentan.
6. Pida que contesten el ejercicio.
7. Indique que platiquen a sus compañeros su historia.

Hoja del alumno

Read the text.

Being a movie star must be a very nice profession because they can spend their money on many things: fancy restaurants, fashionable clothes, luxury cars, etc. They are used to expensive stuff. Some of them in their childhood used to be middle class people, so most of them help the others and give help to charity associations. However not everything is as good as it seems. Because of fame they have to get used to loneliness and isolation. They are not free at all. Because of all the publicity that surrounds them at all times.

Now, make up a story about a movie star you like. You have to include his/her past life. Follow the clues.

When _____ he/she used to _____

_____. Now he/she is used to _____

_____. But he/she had to get used to _____

En este capítulo se habló sobre las características de las habilidades de la lengua y sus procesos como base para el diseño de los ejercicios que se elaboraron para esta gramática pedagógica sobre la diferencia en el uso de *used to*, *be used to* y *get used to*. Para ello se consideró el punto de vista de diferentes autores como: Willis (1981), Richards (en VanPatten 1994), Brown (1983), VanPatten (1994), Wilga Rivers (19), Parrot (1993), Silberstein (en Grabe 1987), Grabe (1981), Clarke y Silberstein (1977), Cody (1979), Rummelhart (1977), Dvorak (1986), Raimés (1991), Widdowson (1978), Horowitz (1986), Flower y Hayes (en Lee/VanPatten 1996), entre otros. Se tomaron en cuenta, además, las características de los modelos de toma de consciencia, *input* estructurado, *output* estructurado, *task based* y el enfoque comunicativo.

Asimismo se mencionó la importancia de integrar las habilidades, apoyándose en las afirmaciones de Harmer (1991) y Nunan (1989), para lograr un mejor aprendizaje, en este caso, sobre la diferencia que existe al aplicar *used to*, *be used to* y *get used to*.

Conclusiones

La gramática es un aspecto inherente de la lengua y al alumno que aprende un idioma extranjero debe proporcionársele una instrucción adecuada de la misma. En este trabajo se marcó la importancia de esto ya que el uso adecuado de la gramática forma parte de la competencia comunicativa del alumno. Posteriormente se definió el concepto de gramática pedagógica y se estableció su relación con otros tipos de gramática. Se mencionaron los componentes necesarios para la elaboración de esta GP, describiendo las características de la población a quién este trabajo es dirigido.

Después, en otro capítulo, se habló sobre la importancia de hacer conscientes a los alumnos de la gramática para el momento en que se enfrenten a una situación de comunicación puedan emitir un mensaje claro, preciso y correcto.

Dentro del mismo capítulo se definieron los procesos de adquisición-aprendizaje por los que atraviesa el alumno cuando está aprendiendo una L2. Además se analizaron los procesos cognitivos que el alumno utiliza para expresarse adecuadamente en la lengua meta como la teoría del monitor y del filtro afectivo. También se mencionó cómo el aprendizaje es significativo cuando el alumno hace asociaciones entre la L1 y los nuevos conceptos de la L2.

Al investigar *used to*, *be used to* y *get used to* en el tercer capítulo, se encontró que no causa el mismo problema para un nativo-hablante que para un alumno de L2. Para el primero, solo es un problema ortográfico y para el segundo se encontraron problemas de significado, confusión con otras palabras en inglés, confusión con terminaciones y tiempos verbales y el uso del gerundio. Al investigar el punto gramatical se consultaron algunos libros de texto para la enseñanza de L2 dirigidos a la población ya descrita, con el fin de analizar cómo se trata dicho punto gramatical hoy en día. Se encontró que sólo toman en cuenta *used to* y dejan a un lado *be used to* y *get used to*. La diferencia en el uso de estos tres puntos sólo se ve en libros para niveles más avanzados. Siendo el tema de este trabajo, se sugiere la aplicación conjunta de los tres puntos para que el alumno entienda la diferencia en su uso.

Los ejercicios que se proponen pueden usarse como una opción más dentro del salón de clases para la enseñanza-aprendizaje del punto gramatical en cuestión. Se elaboraron ejercicios originales con énfasis en cada una de las 4 habilidades discursivas (escuchar, hablar, leer, escribir) después de investigar cada habilidad por separado. También se elaboraron ejercicios integrando dos o más habilidades ya que la integración de las habilidades es una tendencia natural y es difícil separar las habilidades en la enseñanza en el salón de clases.

Durante la elaboración de esta gramática pedagógica se ha visto que con los puntos gramaticales difíciles el maestro puede ayudar al alumno elaborando ejercicios y actividades, como las que se sugieren en esta investigación, con el fin de que éste logre una competencia comunicativa aceptable sobre el punto problemático a tratar.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcon, J.L.G. 1991. Curso completo de inglés práctico para avanzados.
México: Harmon Hall.
- Alarcon, J.L.G. 1991. Curso completo de inglés práctico para intermedios.
México: Harmon Hall.
- Alcina F. J. y Bleacua, J. M. 1975. Gramática española. Barcelona: Ariel.
- Andersen, R.W. 1990. "Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom". En Van Patten y Lee (eds.) Second Language Acquisition / Foreign Language Learning. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ausubel, D. 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J.L. Pozo (ed.) Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata Eds.
- Baugh A. y Cable T. 1991. A History of the English Language. London: Routledge.
- Beaumont, D. y Granger C. 1989. English Grammar. Oxford: Heinemann.
- Beristain, Helena. 1984. Gramática estructural de la lengua española.
México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Besse, H. y Porquier, R. 1984. "Descripciones Gramaticales y gramáticas para Aprender" (cap.8). Grammaires et didactique des langues. Paris: Credit Hatier.
- Bialystok, E. 1994. "Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency". En Fundamental Concepts of Language Teaching. New York: OUP.
- Bialystok, E. 1985. "Interlanguage is not a State of Mind: An Evaluation of the Construct For Second-Language Acquisition". Applied Linguistics Vol.6 (2): 102-117.
- Brinton, E. y Davies, P. 1987. Basic Junior ACE Book 2 y 3. México: Macmillan.
- Brook, G.I. 1964. A History of the English Language. New York: Norton.

- Brown, H.D. 1980. "Error Analysis-the Study of Learners' Interlanguage". En Principles of Language and Teaching. New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, M. y Swain, M. 1987. "Some Theories of Communicative Competence". En Second Language Grammar: Learning-Teaching. New York: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1989. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". Applied Linguistics. Vol:1 (1): 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen Freeman, Diane. 1983. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Clark, J.W. 1964. Early English. A Study of Old and Middle English. New York: Norton
- Corder, P. 1973. "The Study of Learners' Language: Error Analysis". En Introducing Applied Linguistics. Middlesex: Penguin.
- Corder, S. P. 1973. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: OUP.
- Crews, F. 1977. The Random House Handbook. New York: Crew.
- Cuyas, A. 1972. Appleton's New Cuya's Dictionary. New Jersey: Prentice-Hall.
- Davies, P. y Pearse, E. 1994. Action 3. New York: Oxford University Press.
- Diccionario del uso del español, 1984. Tomo A-G: 44 y Tomo H-Z: 133
Madrid: Gredos.
- Diccionario Inglés- Español, Español- Inglés, Spanish-English, English-Spanish
1984. Tomo II: 757, 1297. Barcelona: Ramón Sopena.
- Dickins, P. y Woods, E. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks". TESOL QUARTERLY. Vol. 22 (4): 623-646.
- Ellis, R. 1987. "Variability in Interlanguage". En Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1988. "Developing Grammatical Competence in the Classroom". En Classroom Second Language Development. Hertfordshire: Prentice Hall.

- Fernández, S. 1987. Didáctica de la Gramática. España: Narcea.
- Fotos, S. 1991. "Communicating about Grammar: A task-Based Approach". TESOL QUARTERLY, Vol. 25 (4) 605-628.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction". Applied Linguistics. Vol. 14: 386-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating Grammar Structure and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks". TESOL Quarterly. Vol. 28 (2): 323-350.
- Freeborn, D. 1987. A Coursebook in English Grammar. London: Macmillan Education.
- Fuchs, M. 1994. Focus on Grammar. Longman.
- Gardner, I. y Williams, I. 1997. Smash! 3. México: Richmond Publishing.
- Grabe, W. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research". TESOL QUARTERLY. Vol.25, No.3, Autumn.
- Graves, K. y Rein, D. 1990. East West 3. New York: OUP.
- Hadlich, R.L. 1982. Gramática Transformativa. Madrid: Gredos.
- Hierro, M., Avila A. y Velasco R. SEP. 1994. Libro para el maestro. Educación Secundaria. México: Fernández Editores.
- Holloway, J. 1994. Outlook for English 3. Mexico D.F.: UNAM.
- Hymes, D.H. 1979. "On Communicative Competence". En J.B. Pride (ed.) Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching.
- Kammer, M. 1953. Writing Handbook. Chicago: Loyola University Press.
- Knepler, M. 1990. Grammar with a purpose. USA: Maxwell Macmillan.
- Krashen, S. D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". En Kenneth Croft (ed.). Readings on English as a Second Language. Cambridge: Winthrop Publishers.

- Krashen, S.D. 1988. "Attitude and Aptitude in Second Language Acquisition and Learning". En Second Language Acquisition And Second Language Learning. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. 1988. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krohn, R. 1971. English Sentence Structure. Michigan: The University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, y Long Michael. 1990. Instructed Second Language Acquisition. En An Introduction to Second Language Research.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1997. "SLA: Types of Data Analysis". En An Introduction to Second Language Acquisition Research. New York: Longman.
- Lee, J. y Van Patten, L. 1994. "Making Communicative Language Teaching Happen. En Grammar Instruction as Structured Input. New York: Mc Graw Hill.
- Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1979. A Communicative Grammar of English. London: Longman.
- Lester, J. 1991. A writer's handbook. New York: Lester.
- Looney, B. y Llanas, A. 1996. Champion 3. Mexico: Macmillan.
- Longman Dictionary of Contemporary English, 1983. Great Britain: Pitman Press
- Luna, M. y Moore, C. 1998. Explore 3. México, D.F.: Macmillan.
- Luna M. y Scalenti, N. 1989. English For Mexico 1,2,3. México: Macmillan.
- Luna, M. y Taylor J. 1994. New Impact 3. México: Macmillan.
- Maple, R. 1993. New Wave 1. Singapore: Longman.
- Mc Laughlin, B. 1987. Theories of Second Language Learning. New York: Prentice Hall
- Morris W. 1975. The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. New York: Mc Graw-Hill.
- Murphy, R. 1994. English Grammar in Use. New York: Cambridge University Press.
- Naunton, J. 1990. Think First Certificate. England: Longman.
- Nonasco, R. (s/año) Streetwise. Oxford: Oxford University Press.

- Nunan, D. 1995. Atlas. United States: Heinle and Heinle Publishers.
- Nunan, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP
- Nunan, D. 1994. "Linguistic Theory and Pedagogic Practice". En Terence Odlin (ed) Perspectives on Pedagogical Grammar. New York: Oxford University Press.
- Online, Internet. Review of Language Teaching Methodology. Language Teaching Methodology- Review. 30/01/99.
- Online, Internet. Helping Your Students Learn Grammar Without Teaching Them Grammar. JALT hokkaido Event. 1997.
- Online, Internet. The nature of Language 3. THE NATURE OF LANGUAGE: KNOWLEDGE AND APPROACHES TO ITS DESCRIPTION-COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE. 29/01/99.
- Online, Internet. Communicative Competence. 25/01/99.
- Online, Internet. Ricardo Schütz. LANGUAGE LEARNING AND LANGUAGE ACQUISITION. 29/01/99.
- Online, Internet. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. 20/01/99.
- Oxford English Dictionary, 1993. Vol XI: 471-473.
- Palmer, F. 1987. The English Verb. London: Longman.
- Parrot, Martin 1993. Tasks for Language Teachers. Cambridge: CUP
- Peña , Rafael Angel de la. 1985. Gramática teórica y práctica de la lengua castellana. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Praninskas, Jean. 1975. Rapid Review of English Grammar. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Pyles T. y Algeo J. 1993. The origins and development of the English language. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. y Svartvik, Jan. 1980. A Grammar of Contemporary English. London: Longman.

- Raimes, A. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing".
TESOL QUARTERLY. Vol.25, No.3 Autumn.
- Ramírez, G. y Kelly P. 1996. What's up. Level Three México: EPSA.
- Rivers, W. 1981. Teaching Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodriguez, Cárdenas y Díaz. 1997. Friendship 3. México: Publicaciones Cultural.
- Rutherford, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar". En Applied Linguistics.
 Vol. I (1): 171-185 .
- Rutherford, W.E. 1987. "Consciousness- raising". En Second Language Grammar:
 Learning and Teaching. New York: Longman.
- Rutherford, W.E. 1987. "Consciousness-raising and the Language Organism". Op.Cit.
- Rutherford, W. 1987. "What is Pedagogical Grammar?" En Second Language
 Grammar: Teaching and Learning. London: Longman.
- Rutherford, W. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical
 Perspective". En Second Language Grammar: Learning and Teaching.
 London: Longman.
- Rutherford, W. 1987. Second Language Grammar: Learning and Teaching. New
 York: Longman.
- Schramper, B. 1989. Understanding and Using English Grammar.
 London: Prentice-Hall Regents.
- Seco, M. 1979. Gramática esencial del español. Madrid: Aguilar.
- Selinker, I. 1974. "Interlanguage". En J.C. Richards (ed.) Error Analysis. Singapore:
 Longman.
- Sharwood, M. 1987. "Consciousness-raising and Noticing Through Focus on Form:
 Grammar Task Performance versus Formal Instruction". Applied Linguistics.
 Vol.14: 386-407.
- Simon and Schuster's International Dictionary, 1973. P: 831,898,1513.
 New York: Simon and Schuster's.

- Soars, J. 1994. Headway (Upper-Intermediate). New York: Oxford University Press.
- Stanley, N. y Brown, I. 1992. Think in English 1. México: Macmillan.
- Strang M.H. Barbara 1970. A History of English. London: Methuen y Co.LTD
- Swan, M. 1980. Practical English Usage. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. 1995. Practical English Usage. Oxford: Oxford University Press
- Swan, M. y Walter C. 1997. How English Works. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J. 1994. Reflections. London: Macmillan Press I.TD.
- Underhill, N. 1987. Testing Spoken Language. A Handbook of Oral Testing Techniques. Cambridge: CUP.
- Van Patten, L. y Lee, J. 1994. "Making Communicative Language Teaching Happen. En Grammar Instruction as Structured Input. New York: Mc Graw Hill.
- Villafuerte, M. 1997. English Everywhere 3. México: Esfinge.
- Viney, P. y Vincy, K. 1991. Grapevine. New York: Oxford University Press.
- Warshawsky, D. y Veltfort, A. 1993. Spectrum 1. USA: Prentice-Hall Regents.
- Willis, J. 1981. Teaching English Through English. London: Longman.
- Yip, V. 1994. "Grammatical Consciousness-Raising and Learnability". En Terence Odlin (ed.). Perspectives on Pedagogical Grammars. New York: CUP.