

30



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

ACATLAN

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR GRAMATICA PEDAGOGICA II

DISEÑO DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL PASADO CONTINUO DIRIGIDA A ALUMNOS DE PLAN GLOBAL DE LA ENEP IXTACALA

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES

P R E S E N T A

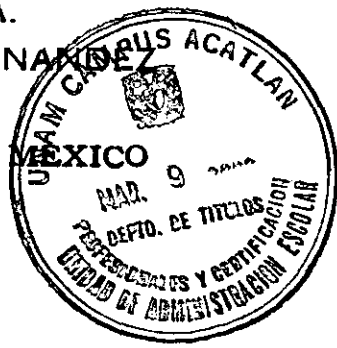
GERARDO ROMO FLORES

ASESORA: MTRA.

ROSALIA VAZQUEZ HERNANDEZ

NAUCALPAN, ESTADO DE MEXICO

MARZO DE 2000



276527



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.

## AGRADECIMIENTOS

A Guadalupe por su amor y comprensión.

A mis padres por todos sus esfuerzos y por brindarme siempre su apoyo.

A la Maestra Rosalía Vázquez por su cooperación y asesoramiento en la elaboración de este trabajo.

A las profesoras del seminario por su valiosa ayuda.

# DISEÑO DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL PASADO CONTINUO DIRIGIDA A ALUMNOS DE PLAN GLOBAL DE LA ENEP IXTACALA

## INDICE

INTRODUCCION	i
--------------	---

### CAPITULO 1

#### INTRODUCCION A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 Definición de gramática pedagógica	1
1.2 Tipos de gramática	3
1.2.1 Gramática descriptiva	3
1.2.2 Gramática de aprendizaje	4
1.2.3 Gramática pedagógica	5
1.3 Componentes de una gramática pedagógica	6
1.4 Descripción de la población	7

### CAPITULO 2

#### BASES TEORICO-METODOLOGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA

2.1 La competencia comunicativa y la gramática pedagógica	10
2.2 Aprendizaje de la gramática	12
2.2.1 Definición de adquisición	13
2.2.2 Definición de aprendizaje	13
2.2.3 La enseñanza de la gramática en las metodologías	17
2.3 Modelos de toma de conciencia – input estructurado	19

## CAPITULO 3

### DESCRIPCION LIGUISTICA

3.1 Sistema lingüístico del pasado continuo	24
3.2 Análisis contrastivo del pasado continuo en inglés y en español	29
3.3 Tratamiento pedagógico	32

## CAPITULO 4

### PRESENTACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA

4.1 Precisiones sobre el diseño de ejercicios	38
4.2 Definición de comprensión auditiva	38
4.2.1 Ejercicios para desarrollar la comprensión auditiva	40
4.3 Definición de producción oral	50
4.3.1 Ejercicios para desarrollar la producción oral	52
4.4 Definición de comprensión de lectura	59
4.4.1 Ejercicios para desarrollar la comprensión de lectura	62
4.5 Definición de producción escrita	71
4.5.1 Ejercicios para desarrollar la producción escrita	75
4.6 Integración de habilidades	81
4.6.1 Ejercicios para la integración de habilidades	83

CONCLUSIONES	93
--------------	----

BIBLIOGRAFIA	96
--------------	----

## INTRODUCCION

En los últimos años, los diferentes enfoques que han guiado el aprendizaje de lenguas han coincidido en que la gramática es un aspecto ineludible del proceso enseñanza-aprendizaje.

En esta propuesta conceptualizamos a la gramática como el conjunto de convenciones morfosintácticas que describen el funcionamiento de una lengua determinada para hablarla y escribirla correctamente.

Aunque este concepto es el que utilizamos en nuestra propuesta, es necesario mencionar que existen diferentes tipos de gramática que describen una lengua desde una teoría específica. Así, las gramáticas prescriptivas, tradicionales, y estructuralistas, entre otras, han servido como base teórica de los métodos de enseñanza de lenguas en diferentes épocas.

Es necesario subrayar que la gramática siempre ha estado presente en el aprendizaje de lenguas debido a que ésta cumple con dos funciones. Por un lado, contempla el conocimiento de los elementos sintácticos y por el otro, todo lo relacionado con el aspecto morfológico. El tratamiento pedagógico de la gramática en el salón de enseñanza de lenguas, asegura que el alumno cuente con las herramientas que le permiten desarrollar su competencia comunicativa de manera más eficaz.

La relevancia que la gramática tiene en la enseñanza de lenguas es innegable. Sin embargo, en la práctica el alumno la aprende, en muchas ocasiones, de manera errónea lo cual puede ser detectado fácilmente mediante la observación de su interlenguaje. Esta información, obtenida de las producciones del alumno, es la base para la elaboración de las gramáticas pedagógicas que dan respuesta a un problema lingüístico específico.

Esta propuesta tiene como objeto la elaboración de una gramática pedagógica del inglés como lengua extranjera que contribuya, con una serie de ejercicios, al tratamiento del pasado continuo en alumnos del nivel siete, del plan global de la ENEP Ixtacala. Esa batería de ejercicios pretende corregir dicho aspecto lingüístico en las cuatro habilidades requeridas para ser un hablante competente. Sin embargo, se hace mayor énfasis en las productivas, es decir, la escrita y la oral.

El contenido capitular de nuestra propuesta aborda, en el capítulo uno, la definición de gramática pedagógica y los tipos de gramática con los que se relaciona directamente. Asimismo, se enumeran sus componentes y se describe la población a la que está dirigida. En el capítulo dos, se analizan las teorías y métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas así como el tratamiento pedagógico de la gramática en el salón de clases.

En el capítulo tres, se realiza la descripción del pasado continuo y se subraya la importancia de nuestra batería de ejercicios en la corrección del manejo inadecuado del mismo.

Por último, en el capítulo cuatro, se presenta el diseño del conjunto de ejercicios que conforman nuestra gramática pedagógica.

Cabe subrayar que el diseño de esta gramática pedagógica es importante para el mejoramiento del proceso de aprendizaje del pasado continuo en nuestra población ya que permitirá corregir la internalización de dicho aspecto en las cuatro habilidades. En ella se utiliza la información aportada por las gramáticas descriptivas, el análisis contrastivo y la psicología del aprendizaje como punto de partida para la elaboración de un conjunto de explicaciones, reglas y ejercicios claros y fáciles de recordar que dotan al alumno con las nociones implícitas en ese aspecto gramatical. Así, los ejercicios propuestos promueven que el alumno comprenda y memorice esas nociones, requisito para lograr un

desempeño adecuado en situaciones que exigen el uso de la lengua con propósitos comunicativos.



# CAPITULO 1

## INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA

Este capítulo aborda los elementos más importantes requeridos para el diseño de una gramática pedagógica. Se incluyen conceptos generales acerca de los diferentes tipos de gramática que se utilizan a lo largo de nuestra propuesta. Así, definiremos la gramática pedagógica, la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje al igual que la manera en que éstas se relacionan entre sí en el salón de clases. Finalmente, presentamos los componentes de nuestra gramática pedagógica, de los cuales se ofrece una descripción detallada de la población a quien está dirigida.

### 1.1 Definición de Gramática Pedagógica (GP)

La gramática pedagógica es un instrumento lingüístico que da un tratamiento pedagógico específico a un punto previamente identificado, esto con la finalidad de auxiliar a una población determinada. Su objetivo consiste en presentar al alumno información gramatical mediante ejercicios sencillos y fáciles de retener que influyan en sus estrategias de aprendizaje.

Algunos autores han definido la GP desde diferentes perspectivas. Así, C. Candlin (1974: 72), considera que “la gramática pedagógica es, por un lado, la fuente y base para los materiales de enseñanza de lenguas, y por el otro, un conjunto de explicaciones gramaticales”. Esta definición considera la GP como un facilitador del aprendizaje que está presente en el diseño de los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas.

Por otro lado, W. Rutherford (1987:17), la aborda desde “la construcción de una conciencia gramatical” concibiéndola como un instrumento para el aprendizaje de una lengua y no como el objeto de tal aprendizaje.

En ese sentido, podemos afirmar que la gramática pedagógica cumple con un papel muy relevante en el mejoramiento de la competencia comunicativa. Ello se debe a que es un valioso instrumento didáctico diseñado con la finalidad de auxiliar, a una población determinada, en la corrección de un error presente en un momento específico del ciclo de enseñanza. La elaboración de los ejercicios sugeridos en esta propuesta, tienen como objetivo promover que el alumno descubra conscientemente la causa de sus errores y pueda comprender y memorizar las diferencias de la lengua extranjera en relación con la lengua materna. Para alcanzar nuestra meta, llevaremos a cabo un análisis contrastivo con el fin de diseñar un conjunto de ejercicios que guíen la atención del alumno a las características de la lengua que él debe tratar de corregir. Es fundamental destacar que Rutherford considera que el éxito de una GP está estrechamente ligado a un conocimiento básico previo, presente en el alumno. Por tal motivo, este prerequisite es tomado en cuenta en nuestra propuesta para el tratamiento del pasado continuo en alumnos del nivel siete del Plan global de la ENEP Ixtacala.

Finalmente, es importante mencionar que la GP surge como una respuesta a necesidades específicas de una población que no son consideradas dentro de las gramáticas descriptivas. En este sentido, las GP son generalmente incompletas, selectivas y limitadas, por su objetivo, a un grupo determinado de alumnos.

## 1.2 Tipos de gramática

Existen tres tipos de gramática que están en relación constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Para comprender el objetivo de la presente propuesta, es fundamental presentar las características y la relación que surge entre dichas gramáticas, la descriptiva (GD), la de aprendizaje (GA), y la pedagógica (GP) en el salón de clases.

### 1.2.1 Gramática descriptiva

De acuerdo con T. Odlin (1994: 3), “la gramática descriptiva de una lengua contiene no sólo elementos sintácticos y morfológicos, sino que incluye también aspectos fonéticos y fonológicos, así como semánticos y léxicos”. Esta aclaración, nos permite afirmar que la descripción gramatical que hacen dichas gramáticas está destinada a un público nativo hablante que domina esa lengua y a personas que apenas la están aprendiendo. Es por ello que son escritas en la lengua que describen y redactadas con enunciados que sólo pueden ser entendidos de manera clara por lectores que estén familiarizados con los términos ahí utilizados y que cuenten con un conocimiento apropiado de la lengua.

Estas dos características de las GD han limitado su uso a dos tipos de lectores:

- a) profesores de lenguas que requieren profundizar su conocimiento abstracto del sistema de la lengua,
- b) hablantes nativos que por alguna razón necesitan aclarar sus dudas en cuanto al correcto uso de la lengua.

Sin embargo, aunque el alumno de lenguas no es considerado un receptor de las GD, recurre a ellas para aclarar sus dudas sobre el uso de la lengua que aprende. En ese momento, se enfrenta a un conjunto de enunciados metalingüísticos redactados con un

elevado grado de dificultad, lo cual da como resultado una mayor dependencia del profesor para este tipo de aclaraciones, como única fuente de consulta.

Las GD proveen al profesor de lenguas información relacionada con el funcionamiento de una lengua de acuerdo con una teoría específica. Por lo tanto, éstas tienen un papel fundamental en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, ya que son una fuente teórica importante a la que el profesor recurre para diseñar apoyos didáticos y, sin ellas, su labor sería muy limitada.

### 1.2.2 Gramática de aprendizaje

P. Corder (1974: 170) considera que “el aprendizaje de la gramática es una actividad cognoscitiva de resolución de problemas en el procesamiento de datos, la cual trae consigo el descubrimiento y uso productivo de reglas. Este se lleva a cabo en tres etapas: (i) formación de hipótesis, (ii) evaluación de hipótesis y (iii) práctica.”.

En ese sentido, la gramática de aprendizaje es la facultad del alumno que aprende una lengua extranjera para relacionar las reglas presentadas por el profesor, de manera sistemática, con sus propias hipótesis creadas respecto de dichas reglas.

En la GA del alumno, el profesor tiene un papel fundamental debido a que él es la fuente que proporciona las descripciones o explicaciones lingüísticas en que el alumno se apoya para la evaluación de sus hipótesis. Asimismo, la función del profesor es confirmar si las hipótesis del alumno son correctas, o en su caso, proveer correcciones ante el surgimiento de hipótesis incorrectas mediante la retroalimentación.

Debemos subrayar que cuando el alumno se da cuenta de las deficiencias en su manejo de la lengua, acude a las GD con la finalidad de resolver el problema. Sin embargo, la

redacción de las mismas, así como el uso de metalenguaje, representan serios obstáculos que son difícilmente sorteados.

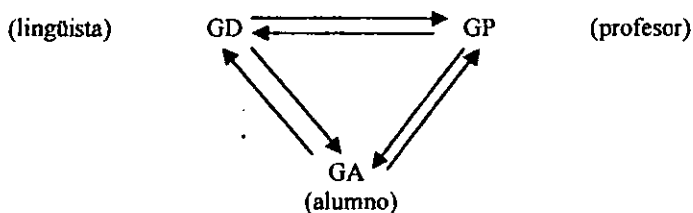
### 1.2.3 Gramática pedagógica

Una vez examinada la importancia que las GD y las GA tienen en la enseñanza de lenguas, es imprescindible subrayar que ninguna de ellas surge como respuesta directa a las necesidades del alumno. De ahí nace la inquietud de crear GPs, que proporcionen un marco accesible de definiciones, ejercicios y reglas que ayuden al alumno en el aprendizaje del conocimiento de la lengua.

De acuerdo con Corder (1974: 167), “todos coinciden en que la forma que toman los enunciados de los lingüistas los hacen inaccesibles a la mayoría de los alumnos. Por esta razón, ellos no pueden usarlos inmediatamente para obtener información sobre la lengua. Por lo tanto, se propone que esta información sea organizada y presentada de manera comprensible al alumno. Es el profesor quien organiza y presenta la información brindada por los lingüistas bajo la forma de una gramática pedagógica”. Así, la GP es una opción para profesores de lenguas que estén interesados en poner al alcance del alumno explicaciones y ejercicios sobre aspectos de la lengua, hechos a su medida, que le permitan adquirir conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua que aprende, de una manera clara y comprensible.

Según Andlin (1974:74), “Si aceptamos la necesidad de un filtro entre estas gramáticas formales y el salón de clases, entonces el papel de la GP es el de un interprete entre el gran numero de gramáticas formales, la audiencia y los materiales de enseñanza de lenguas específicas para una situación”. En ese mismo sentido, podemos afirmar que la GP se nutre

de la información provista por las diferentes GD y GA y emplea sus aportaciones para crear auxiliares didácticos que contengan estrategias de instrucción y modelos de explicación que permitan al alumno descubrir de manera clara y fácil de retener los puntos lingüísticos que le causan problemas en el procesamiento de la información. La relación entre los tres tipos de gramática la podemos representar en el siguiente diagrama:



H.Besseel. R. Porquier (1984: 198)

La observación del interlenguaje del alumno permite la detección del problema que el sistema internalizado presenta en un momento determinado del proceso de aprendizaje. Posteriormente, el profesor busca la forma de resolver ese problema específico apoyado en las gramáticas descriptivas que lo auxilian en el estudio del funcionamiento de la estructura que causa problemas. Todo ello con la finalidad de elaborar una batería de ejercicios.

### 1.3 Componentes de una gramática pedagógica

De acuerdo con Candlin (1974:4), “la tarea principal de la GP es tomar un punto gramatical. Posteriormente, revisar diferentes gramáticas formales para descubrir la descripción que hacen del punto. Por último, teniendo en mente una población particular, el objetivo es la producción de materiales de enseñanza de lenguas que le den especial atención a dicho punto”.

Es evidente que en la elaboración de una GP existen cuatro aspectos que el profesor debe considerar para lograr mejores resultados en su intento por fortalecer la competencia lingüística y comunicativa del alumno. Estos componentes son:

- A) Detección del punto lingüístico a tratar mediante la observación de la competencia lingüística del alumno, es decir, su interlenguaje.
- B) Definición de las teorías de aprendizaje en las que se apoya el profesor con el propósito de comprender adecuadamente los procesos y estrategias empleadas por el alumno en su afán de alcanzar la competencia comunicativa.
- C) Descripción lingüística de un punto específico de acuerdo con una teoría determinada.
- D) Elaboración de una batería de ejercicios con base en una metodología de enseñanza de lenguas, la cual debe reflejar una orientación práctica de manera que las actividades tengan como objetivo brindar al alumno todas las oportunidades necesarias para corregir el uso del punto lingüístico determinado.

#### **1.4 Descripción de la población**

Esta propuesta de GP está diseñada para alumnos del nivel 7 de Plan Global de la ENEP Ixtacala cuyo rango de edades fluctúa entre los 17 y 40 años. La mayoría de los alumnos no pertenecen a la comunidad de Ixtacala. Esto significa que asisten a los cursos de inglés en forma voluntaria por lo cual podemos afirmar que están altamente motivados y que tienen una actitud positiva hacia la lengua. Este nivel se conforma por alrededor de 15 alumnos de los cuales 70% tomó algunos de los cursos anteriores en la misma ENEP. El otro 30% entra a este nivel mediante la aplicación de un examen de colocación.

La planta docente está conformada, en su mayoría, por profesores que cuentan con estudios medio superiores. El requisito para ser contratado es presentar el certificado de bachillerato y un diploma de un curso de formación de profesores de inglés (Teacher's).

Existen dos tipos de cursos que varían de acuerdo con su periodicidad:

A) Semanales: impartidos en 10 semanas por un mismo profesor en cuatro sesiones de una hora treinta minutos, totalizando 60 horas por nivel.

B) Sabatinos: impartidos en 10 semanas por dos profesores en una sesión de cinco horas haciendo un total de 50 horas.

En ambos casos el objetivo general del curso es desarrollar en el alumno las cuatro habilidades requeridas para cubrir sus necesidades comunicativas. Para ello, la metodología utilizada se basa en el enfoque comunicativo considerado de manera ecléctica. Esto permite al profesor utilizar grabadoras, audiocasset, *realia* entre otros con el propósito de fomentar que la competencia comunicativa del alumno se acerque cada vez más a la del nativo hablante del inglés.

Finalmente, el desempeño del alumno es evaluado con dos instrumentos. En el primer caso (1), el profesor asignado al grupo elabora un examen parcial que incluye los contenidos presentados en la primera parte del curso y cuyo valor es de 30%. En el segundo caso (2), la sección de idiomas proporciona el examen departamental que cuenta con un 70% de la calificación final. En dicho instrumento, se incluyen reactivos objetivos y subjetivos que solo pretenden valorar el conocimiento abstracto de la lengua presentado durante todo el curso. El nivel de manejo de la lengua es muy heterogéneo debido a que no existe un instrumento de evaluación válido que permita saber con certeza el conocimiento de la



lengua. Esto provoca que la aprobación del curso esté sujeta al criterio de cada uno de los profesores.

En resumen, vale la pena subrayar que la enseñanza de la gramática juega un papel ineludible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, aunque se ha abusado, en nuestra opinión, de la enseñanza de las convenciones morfosintácticas que describen el correcto funcionamiento de la lengua fuera de situaciones concretas de uso, lo cual origina que algunos de esos aspectos gramaticales sean mal comprendidos por el alumno.

De ahí surge la necesidad de crear gramáticas pedagógicas que, apoyándose en las descriptivas y observando las de aprendizaje, elaboren explicaciones lingüísticas fáciles de retener, que sirvan como un instrumento para la corrección de esos puntos específicos de la lengua.

En el próximo capítulo se abordarán las bases teórico-metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua.

## **CAPITULO 2**

### **BASES TEORICO-METODOLOGICAS DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA**

En el presente capítulo se presentan las bases teórico-psicolinguísticas que precisarán el marco para el diseño de la batería de ejercicios que forman parte de nuestra gramática pedagógica. En este sentido, se ubicará la enseñanza de la gramática como una parte muy importante de la competencia comunicativa del alumno. Posteriormente, centraremos nuestra propuesta en una definición de aprendizaje que postula Krashen la cual incluye la distinción entre aprendizaje y adquisición respecto de su teoría del monitor.

Asimismo, dicho proceso de aprendizaje se complementará con lo sostenido por Ausubel en relación con las formas de enseñar y el sentido del diseño de actividades estructuradas de tal forma que permitan al alumno el acceso al aprendizaje significativo.

Finalmente, siguiendo lo expresado con anterioridad, analizaremos los modelos de toma de conciencia e input estructurado propuestos por M. Sharwood, W. Rutherford y B. Van Patten a fin de contar con una base teórico-práctica que nos guíe en el diseño de actividades que conformarán nuestra batería de ejercicios.

#### **2.1 La competencia comunicativa y la gramática pedagógica**

Cuando el alumno decide estudiar una lengua extranjera es muy difícil predecir en forma eficaz el nivel de dominio que alcanzará al concluir los diferentes niveles de instrucción a los que se enfrente. Sin embargo, independientemente del tipo de situación de enseñanza en la que se encuentre, ya sea formal o informal, podemos inferir que la meta del alumno es

llegar a una competencia comunicativa adecuada que le permita satisfacer sus necesidades de comunicación.

D. Hymes (1979:276) propone la noción de competencia comunicativa sosteniendo que “hay evidencia de la necesidad de un enfoque social. Esto se debe a que muchas de las dificultades, al determinar lo que es aceptable e intuitivamente correcto en una descripción gramatical, surgen porque los determinantes sociales y contextuales no son controlados”. En esta aseveración, podemos ver claramente la importancia otorgada al aspecto social y contextual, además del gramatical, dentro de un concepto de competencia comunicativa. Esto probablemente se debe a las observaciones hechas al proceso natural de adquisición de la lengua materna en los niños, en el cual, las habilidades sociales son precedidas por las gramaticales. Por ende, Hymes (1979:281) considera que “la competencia comunicativa es la interacción de cuatro sistemas:

- a) El formalmente posible
- b) El factible en virtud de los medios de implementación disponibles
- c) El apropiado en relación con un contexto
- d) El ejecutable, es decir, que sea realmente llevado a cabo.”

Asimismo, el concepto propuesto por Canale y Swain (1987:73) sobre competencia comunicativa considera que “una teoría integral debe incluir el conocimiento de:

- a) una síntesis de los principios básicos gramaticales
- b) la forma en que la lengua es usada en contextos sociales
- c) la forma en que los enunciados pueden ser combinados de acuerdo con los principios del discurso.”

Podemos observar que ambos puntos de vista concuerdan en considerar los aspectos gramaticales y sociales como componentes inseparables de la competencia comunicativa. Cabe subrayar también que la importancia asignada por los tres autores al aspecto social presupone que la competencia comunicativa, puede ser alterada drásticamente por factores sociales propios a las diversas situaciones de comunicación. Así, el aspecto social tendrá que ser contemplado en aquellas actividades que tengan como objetivo fomentar conscientemente la corrección y reorganización de las estructuras integradas en la competencia comunicativa del alumno. Por ello podemos concluir que la competencia gramatical es sólo una parte de la competencia comunicativa del alumno, y que ésta es ineludible dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje. Sin embargo, es pertinente puntualizar que en nuestra propuesta únicamente se tratará el aspecto gramatical de la lengua del cual sólo tomamos un punto lingüístico específico que causa problemas en la producción del alumno del nivel siete de Plan Global de la ENEP Ixtacala.

Finalmente, es necesario recordar que la gramática pedagógica es una forma particular de tratar al punto lingüístico conflictivo, como una parte vital de la competencia comunicativa, el cual requiere ser corregido.

## **2.2 Aprendizaje de la gramática**

Existen algunos modelos que describen la forma en que el alumno aprende el nivel gramatical de la lengua. No obstante, nuestra atención estará centrada en la propuesta de Krashen, ya que ésta hace una distinción entre dos procesos de internalización, adquisición y aprendizaje, y la de Ausubel cuyo concepto de aprendizaje significativo utilizaremos en esta propuesta.

### 2.2.1 Definición de adquisición

Al hablar de cualquier situación de enseñanza de lenguas es necesario referirnos a una de las grandes aportaciones al campo de la enseñanza de idiomas, es decir, la distinción hecha por Krashen entre adquisición y aprendizaje.

De acuerdo con Krashen (1980:213 – 214), “adquisición se refiere a la manera en que las habilidades lingüísticas son internalizadas naturalmente, es decir, sin poner atención a las formas lingüísticas. Es un proceso inconsciente a través del cual los niños obtienen el conocimiento de la lengua materna y de una L2”.

En ese sentido, algunas metodologías y estrategias han incorporado este concepto al diseño de actividades que permiten al alumno participar en situaciones reales de uso de la lengua. Sin embargo, para que el proceso de adquisición se active es necesario que la dificultad del conocimiento nuevo no sea muy superior a los conocimientos que el alumno ya posee, además el sujeto debe encontrarse en un estado de recepción con poca ansiedad que le permita acceder a esa información y, finalmente, que su objetivo esté en el contenido y no en la forma.

Es necesario puntualizar que el concepto de adquisición, al tratarse de un proceso inconsciente, no guarda relación con nuestra propuesta debido a que ésta se centra en una situación de aprendizaje formal.

### 2.2.2 Definición de aprendizaje

Como ya se dijo, Krashen afirma que existen dos procesos para internalizar una lengua, por lo que tenemos que subrayar que para efectos de este trabajo, el aprendizaje será considerado como “un proceso consciente resultado de una situación de instrucción formal caracterizada por la presencia de retroalimentación o corrección de errores” (Krashen

1980:213-214). En ese sentido, el aprendizaje es considerado como un proceso utilizado para conocer una lengua extranjera en una situación escolarizada que plantea objetivos específicos permitiéndole al alumno, mediante la retroalimentación, controlar su producción oral y escrita. Es importante subrayar que para ese autor, “la producción lingüística del adulto de una L2 puede ser lograda gracias al sistema adquirido, teniendo al sistema aprendido actuando sólo como un monitor. El cual, cuando las condiciones lo permiten inspecciona, y algunas veces altera, la producción del sistema adquirido” (Krashen 1980:213).

Ese control lingüístico es lo que Krashen llama “monitor”, el cual para ser activado requiere de tres condiciones:

- A) la atención debe estar puesta en la forma,
- B) el alumno debe haber aprendido la regla,
- C) el interlocutor o la situación le dan tiempo al alumno para aplicar la regla.

Como podemos observar, el uso de este control lingüístico puede reducir la fluidez en la producción oral, pero en la escrita se logra un alto grado de precisión. Esta característica de la producción del alumno, nos permite darnos cuenta de la existencia del monitor. A su vez, la observación del aumento en la fluidez y la utilización de las reglas aunada a la incapacidad del alumno para explicar el funcionamiento de dichas reglas, es una muestra clara de la existencia de la adquisición.

En relación con la adquisición, Krashen establece un vínculo entre los tipos de personalidad y el uso del monitor. De esta manera, el alumno extrovertido tiende a tener un filtro afectivo bajo lo cual le facilita el participar en actividades que requieran un uso limitado del monitor, y en consecuencia, incrementa el manejo de las estrategias de comunicación. Por otro lado, el introvertido tiende a participar únicamente en actividades que no pongan en

riesgo su ego, por ello, utiliza constantemente el monitor lo cual complica el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Desde otro orden de ideas, el término de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, propone partir de lo conocido hacia la información nueva, esto es relevante porque en el aprendizaje los conocimientos nuevos deben ser unidos a los previos a fin de que el sujeto cuente con las bases para afianzar la información nueva.

En su teoría del aprendizaje significativo, Ausubel (1987: 310) considera que “toda situación de aprendizaje puede analizarse conforme a dos dimensiones o continuos; el continuo vertical se refiere al tipo de aprendizaje realizado por el alumno y el horizontal, relacionado con una estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje”.

En ese sentido, si bien él no se enfoca en la enseñanza, existen algunos aspectos que se señalan en su teoría los cuales pueden ser aplicados en este trabajo. Para este autor hay dos clases de aprendizaje, el significativo y el memorístico. Sin embargo, pondremos mayor atención en el primero por considerarlo de especial relevancia en la elaboración de nuestra gramática pedagógica.

Para Ausubel (1987: 211), “un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello, es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo. Por otro lado, un aprendizaje memorístico es aquel en que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir, careciendo de todo significado para la persona que aprende.”

Es necesario mencionar que Ausubel no elimina el aprendizaje memorístico en el proceso de aprendizaje, lo ubica como una primera etapa para llegar al significativo. Así, entre estos

dos polos existen varias etapas que van desde lo muy dirigido a lo libre. En el aprendizaje significativo, lo que se enseña al alumno está estrechamente relacionado por un lado con la motivación, por ello, las temáticas deben ser adaptadas a los intereses del alumno y por otro con su edad y niveles cognitivo y sociocultural. Sin embargo, Ausubel no habla de la significación afectiva, lo significativo para él es aquello que tiene elementos para articularse con lo que el alumno ya sabe. En este sentido, la dificultad y el contenido deben servir para estructurar los conocimientos nuevos con los aprendidos.

Cuando el adulto tiene éxito en aprender una L2 con la finalidad de alcanzar una competencia comunicativa parecida a la del nativohablante, de alguna manera, él esta reactivando la estructura cognitiva que le permitió adquirir su L1 y que está latente.

Así, de acuerdo con Selinker (1974:33), “esta estructura latente es activada cuando uno trata de aprender una L2.” En este sentido, ésta no solo determina las estrategias de procesamiento de la información, parecidas a las propuestas por Van Patten en las cuales el alumno procesa las palabras de contenido antes que las de función, sino que hace referencia también, a los universales de la lengua que determinan el orden de aprendizaje de algunos aspectos gramaticales independientemente de la L1 del alumno.

Debido a que el alumno activa la estructura latente siempre que intenta producir una oración en la L2, esa producción es considerada un reflejo de las reglas que él ha internalizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el interlenguaje (IL) del alumno es importante en la detección de zonas de posibles errores.

Selinker (1974:35) menciona a este respecto que, “basándonos en los enunciados que son producidos cuando el alumno intenta decir oraciones en la lengua meta, hemos podido observar la existencia de un sistema lingüístico separado el cual llamaremos interlenguaje”. Como podemos observar, el IL es el resultado de un proceso psicológico independiente originado en la interacción, mediante la estructura latente, de las reglas del L1 y el L2 el



cual se hace evidente a través de los errores que aparecen regularmente tanto en la producción oral como escrita.

H. Bialystok por su parte, (1985:107) reconceptualiza el término de interlenguaje y afirma que “este sistema involucra la representación mental de la información sistemática acerca de la lengua meta y los procedimientos para utilizar ese conocimiento en situaciones apropiadas en forma efectiva y eficiente”. Con ello, reafirma la presencia de los procesos de adquisición de la L1 en la adquisición de una L2. Es necesario subrayar también que existen, en el caso del adulto, otros recursos a su alcance que le facilitan el proceso. Uno de ellos, es la capacidad de abstraer conceptos y reglas acerca de la lengua lo cual le permite regular su producción de tal forma que esta se parezca a la norma del L2.

### 2.2.3 La enseñanza de la gramática en las metodologías

El aprendizaje consciente de la gramática ha sido llevado de diversas maneras en las diferentes metodologías, inductivas, deductivas, implícitas o explícitas según los fundamentos teóricos que sustentan a cada una de ellas. A pesar de los diversos tratamientos, la gramática ha sido considerada una parte necesaria en la enseñanza de lenguas. En algunos métodos, ésta fue clasificada como una condición suficiente para un aprendizaje exitoso.

A continuación presentaremos los métodos más sobresalientes en los últimos años y la forma en que la gramática ha sido abordada en cada uno de ellos:

#### a) Grammar Translation Method

De acuerdo con Larsen-Freeman (1986:5), “se esperaba que a través del estudio de la gramática de la L2, el alumno se familiarizara con el sistema lingüístico de la L1. Esto le ayudaría a hablar y escribir mejor en la L2.” Cabe recordar que este método da prioridad a

la enseñanza del vocabulario y la gramática en una forma explícita. La traducción de textos literarios en las dos lenguas es una actividad central. Las habilidades que más se fomentan son la lectura y la escritura.

b) Direct Method

Según Larsen-Freeman (1986:25), “la enseñanza de la gramática en este método se presenta inductivamente, es decir, el alumno tiene que generalizar la regla a partir de los ejemplos. Quizás nunca se dé una regla gramatical en forma explícita”. La traducción es evitada, y no se permite el uso de la lengua materna.

c) Audiolingual

Las estructuras no aparecen de manera aislada, se presentan naturalmente dentro de un contexto. El aprendizaje de la lengua consiste en un proceso de formación de hábitos. De acuerdo con Larsen-Freeman (1986:43), “no se imparten reglas gramaticales. Estas se presentan a través de ejemplos y adiestramientos mecánicos”. El objetivo del método es capacitar al alumno en el uso de la L2 en forma comunicativa con apoyo de audio-casetes y el uso de laboratorios de lenguas.

d) Communicative Approach

Se promueve el uso de la lengua para cumplir con algunas funciones en un contexto social específico. Así, la interacción entre el hablante y el oyente en una situación determinada permite que el mensaje sea comprendido adecuadamente. Esta metodología presenta una gran variedad de formas lingüísticas que sirven para expresar una misma función.

Existen varios modelos en la actualidad para la enseñanza de la gramática, su objetivo es ayudar al profesor en la elaboración de ejercicios que sean efectivos. Al respecto, surgen los modelos de toma de conciencia e input estructurado.

### **2.3 Modelos de toma de conciencia – input estructurado**

Los conceptos de aprendizaje y competencia gramatical, mencionados anteriormente, guardan relación directa con la enseñanza formal de lenguas, es decir, la explícita. En ésta, el profesor utiliza las explicaciones gramaticales como un instrumento para proveer al alumno, de manera rápida y efectiva, de los instrumentos para internalizar una estructura mediante la práctica en diferentes contextos.

Debemos subrayar que el descubrimiento de las estructuras de la lengua, en forma intuitiva o consciente, es considerado como un fenómeno intrapersonal a través del cual el alumno descubre la estructura. No obstante, es fundamental reconocer que la detección de una forma lingüística determinada depende en gran medida del grado de injerencia por parte del profesor, es decir, si las actividades propuestas logran guiar la atención del alumno a la estructura deseada, es muy probable que se lleve a cabo la internalización.

De acuerdo con Sharwood (1987:53), “al hablar de la toma de conciencia, podemos afirmar que existen cuatro tipos básicos de manifestaciones:

- 1) Tipo D: caracterizado por prescripciones concisas expresadas en un metalenguaje que supuestamente está al alcance del profesor y del alumno.
- 2) Tipo C: incluye “claves” indirectas y reducidas. Ayuda al alumno a autodescubrir las regularidades de la lengua mediante claves lingüísticas y no lingüísticas.
- 3) Tipo B: la instrucción es explícita y elaborada. Las explicaciones son sencillas y altamente estructuradas. Fomentan que el alumno use la regla en forma correcta.
- 4) Tipo A: la presentación es menos explícita, más escondida. La asistencia del profesor es reducida gradualmente.”

En la clasificación anterior, podemos observar que en las manifestaciones de toma de conciencia, la información relevante puede variar de acuerdo con el grado de atención puesto a la forma y el nivel de elaboración que el profesor dedica al diseño de la actividad. En relación con el papel del docente como guía en el proceso de toma de conciencia, en los niveles C y B, su participación es de gran relevancia ya que es en ellos donde, de manera activa, interviene en el diseño de materiales y actividades que ayudan al alumno a darse cuenta de las regularidades de la lengua sin la necesidad de expresar enunciados metalingüísticos.

Para Rutherford (1987:18) “existe por lo menos una característica que es común en todas las situaciones exitosas de aprendizaje de lenguas: el alumno está expuesto, de una forma u otra, a una cantidad adecuada de la lengua que va a aprender (input). El papel de la toma de conciencia es considerado crucial ya que pone al alcance del alumno, en una forma controlada, el input que requiere para evaluar sus hipótesis y llevar a cabo generalizaciones acerca de la lengua.” En este sentido, podemos afirmar que la toma de conciencia actúa como un facilitador de la adquisición de una lengua ya que subraya la necesidad del acceso a cantidades suficientes de input mediante las cuales el alumno puede alcanzar un aprendizaje significativo. Ello con base en la realización de generalizaciones y evaluaciones de hipótesis que tendrán como resultado la incorporación de nuevas reglas y la reorganización de otras ya establecidas en su interlenguaje. Así, una vez lograda la toma de conciencia, el alumno probablemente continuará siendo consciente de esas estructuras en un input posterior.

Es indispensable aclarar que en nuestra propuesta, al hablar de input, nos referimos al input significativo, esto es, muestras de la lengua que el alumno ve y escucha que son utilizadas

para comunicar un mensaje. Sharwood y Rutherford reconocen la importancia de la toma de conciencia dentro del salón de lenguas y coinciden en proponerla como un instrumento pedagógico que puede tener efectos muy positivos en el aprendizaje de las características formales de una lengua determinada. Debemos subrayar que el éxito de las actividades de toma de conciencia está estrechamente relacionado con las estrategias de procesamiento que el alumno utiliza en su intento por lidiar con la información presente en el input. Debemos recordar que el cerebro humano posee una serie de mecanismos que filtran la información con la intención de evitar una sobrecarga. Así, al procesar el input el alumno utiliza inconscientemente sus estrategias de procesamiento las cuales le permitirán desarrollar sus conocimientos de la lengua.

Ante la importancia otorgada a esas estrategias, Van Patten (1995) sugiere la necesidad de utilizar un nuevo enfoque para la instrucción gramatical basado en el uso de actividades de input estructurado. El objetivo en este nuevo tipo de instrucción es lograr que el alumno ponga atención a las estructuras gramaticales en el input y que las procese en forma simultánea.

De acuerdo con Van Patten (1995:101), "al excluir los elementos léxicos que indican una noción, el alumno es alentado a poner atención en los marcadores gramaticales que expresan esa noción. Así, se origina el input estructurado en el cual la estructura lleva el significado. Esto obliga al alumno a estar alerta de la forma." En ese sentido, podemos concluir que la utilización de input estructurado pretende influir en una de las estrategias de procesamiento identificadas por Van Patten, es decir, aquella en que se afirma (1995:97) que "al buscar información semántica, el alumno prefiere procesar los elementos léxicos antes que los gramaticales". Al sugerir la eliminación de elementos léxicos, el alumno es forzado inconscientemente a procesar sólo los aspectos gramaticales.

Es indispensable subrayar que las actividades de input estructurado deben tener estas características para asegurar resultados adecuados:

- a) El alumno debe ser obligado a poner atención en el aspecto gramatical contenido en las oraciones.
- b) Al tratar de comprender el mensaje, el alumno no debe producir el aspecto gramatical. Sólo tiene que procesarlo.

Esta última característica del input estructurado contrasta con la importancia dada a la producción gramatical que prevalece aún en algunos de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas que presentamos con anterioridad.

En el capítulo anterior, uno de los elementos mencionados en el apartado 1.3, incluido en los componentes de la elaboración de una gramática pedagógica, es contar con los lineamientos que nos permitan no sólo comprender como aprende el alumno, esto es, saber que procesos y estrategias utiliza cuando aprende una lengua, sino saber también como enseñarle en forma adecuada para que logre sus objetivos.

Es por ello que en este capítulo se presentaron las bases teórico-psicolinguísticas que sirven como marco para el diseño de nuestra gramática pedagógica. Así, se habló de la enseñanza de la gramática y su importancia para el logro de la competencia comunicativa en diversas metodologías; se presentó la definición de aprendizaje en oposición a la de adquisición. A su vez, se incluyó la propuesta de aprendizaje significativo por considerarla un complemento de gran utilidad para la batería de ejercicios que proponemos. Finalmente, se analizaron los modelos de toma de conciencia e input estructurado los cuales serán de gran ayuda en el diseño de nuestras actividades.

En el siguiente capítulo, una vez definidos los lineamientos psicológicos en los que sustentamos nuestra propuesta, describiremos como funciona el pasado continuo desde el punto de vista de una lengua extranjera, una lengua materna y la forma en que este ha sido tratado en las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas.

## **CAPITULO 3**

### **DESCRIPCION LINGUISTICA**

En este capítulo se presenta la descripción lingüística del pasado continuo objeto de esta gramática pedagógica. Para ello, retomaremos algunas de las definiciones presentes en diccionarios e historias del inglés así como en gramáticas tanto para nativo hablantes como para alumnos del inglés como lengua extranjera.

También llevaremos a cabo un análisis contrastivo de dicha estructura en inglés y en español, el cual nos permitirá comprender en forma adecuada su funcionamiento en español y, al mismo tiempo, facilitará la identificación de posibles áreas de dificultad para el alumno.

Por último, se analizará el tratamiento pedagógico dado al pasado continuo en diferentes libros de texto y en otros tipos de materiales didácticos a fin de contar con una visión más completa de esa forma.

#### **3.1 Sistema lingüístico del pasado continuo**

Con el objeto de entender de manera adecuada la relevancia del pasado continuo como una parte de la lengua inglesa, es necesario definir algunos conceptos con los que está estrechamente relacionado y que son de gran utilidad para la creación de nuestra gramática pedagógica.



Debido a que el pasado continuo, también llamado progresivo, es un tiempo verbal, presentaremos en forma separada los conceptos de tiempo y verbo propuestos en algunos diccionarios.

En el Webster's Third New International Dictionary (1971) el **tiempo** es definido como la distinción de forma en un verbo para expresar pasado, presente, futuro; la duración de la acción o estado que denota. Por su parte, el Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary (1992) define el **tiempo** como cualquiera de las formas de un verbo que puede ser utilizada para indicar el lapso de la acción o estado expresado por el verbo.

Por otro lado, el Webster's Third New International Dictionary define al **verbo** como una palabra que pertenece a esa parte del habla que característicamente es el centro gramatical de un predicado y expresa un acto o modo de ser y que en varias lenguas es conjugado de acuerdo con la persona y número, para indicar tiempo, voz o aspecto.

Los conceptos presentados anteriormente adquieren importancia en el desarrollo de nuestra propuesta debido a que el pasado continuo se compone por el verbo BE y la forma -ING. Es decir, aunque el tiempo de un enunciado que contenga esta forma se encuentra en el verbo BE, el aspecto se incluye en la terminación -ING.

A pesar de que siempre ha existido la necesidad de expresar la idea de una acción progresiva, es decir, en continuidad, como en la oración "he was writing a letter to his mother", esta forma empezó a adquirir mayor relevancia en el inglés en una época específica. Así, de acuerdo con Brook (1958:158) y Baugh (1993:287), "aunque en el inglés antiguo este tipo de formas expandidas aparece sólo en forma ocasional y generalmente en traducciones del latín, su uso se hizo más común durante la última etapa del inglés medio y el inicio del moderno". En ese sentido, Brook (1958) también afirma que uno de los desarrollos más importantes en la historia de los verbos en inglés ha sido el

enorme aumento en el uso de formas expandidas del verbo. Estas son estructuras elaboradas con una parte del verbo BE seguido por el presente participio y son frecuentemente llamadas progresivas porque su función es indicar si una situación es, fue o estará en progreso.

De igual manera, Jespersen, O. (1982:193) concluye que “los tiempos expandidos como *I'm reading, I was reading, I have been reading*, entre otros, no se desarrollaron ni siquiera en la época de Shakespeare; la distinción entre los tiempos simples y los expandidos es en la actualidad un efectivo medio para expresar matices temporales y emocionales”. Esto demuestra la relevancia que tiene la existencia de ambas formas y las diferencias entre ellas, ya que al utilizar la forma continua, el nativohablante expresa inconscientemente su sentir en cuanto a la actividad (aspecto), el cual es diferente al indicado por la forma simple.

Debemos subrayar que el pasado continuo, o progresivo, no representa ningún problema para nativos hablantes, es decir, la forma y la función de esta estructura son internalizados con un mínimo esfuerzo. Probablemente esto origina que el tratamiento dado a dicha forma en gramáticas de L1 se limite a una simple definición del término.

De acuerdo con Crews, F. (1997:269-270), “ el pasado continuo indica una acción en progreso que se realiza en un tiempo previo”. Por su parte, Zandvoort, R. (1977:37) considera que “esta construcción es conocida como progresiva ya que usualmente denota una acción o actividad que esta en progreso”.

Finalmente, es fundamental mencionar que Zandvoort (1977) considera que el carácter del pasado continuo puede ser descrito como algo “dinámico” mientras que el de la forma simple es “estático”. En ese sentido, podemos concluir que la esencia de los tiempos progresivos, entre ellos el pasado continuo, es indicar una acción incompleta. Por ello,

aunque el nativohablante usa adecuadamente dicha forma de manera inconsciente, la ejercitación del PC tendrá que precisar al alumno las implicaciones de la utilización de la misma.

Por otro lado, cabe mencionar que las descripciones del pasado continuo o progresivo, en la mayoría de las gramáticas de L2 consultadas, coinciden en otorgar gran relevancia al aspecto expresado en dicha forma como es el caso de Quirk (1972:92-93), quien afirma que el aspecto progresivo indica temporalidad, es decir, una acción en progreso. El contraste de aspectos entre la forma simple y la progresiva lo podemos observar en las siguientes oraciones:

\*I read a book that evening.

Actividad terminada: el hablante llegó al final del libro antes de que se terminara esa noche.

\*\*I was reading a book that evening.

Actividad incompleta: no existe la implicación de que la lectura haya sido terminada en el transcurso de la noche.

(Quirk 1972:92-93)

Como podemos observar, las dos oraciones tienen el mismo tiempo, pero diferente aspecto.

En la primera de ellas el objetivo fue alcanzado mientras que en la segunda esto no está bien definido. Debemos agregar que además de la noción de continuidad o “en progreso”, Quirk (1972) indica la existencia de otros significados semejantes que están relacionados con dicho aspecto progresivo, esto es, la misma forma puede expresar una actividad incompleta, simultánea, o en su caso, imprimir un colorido emocional.

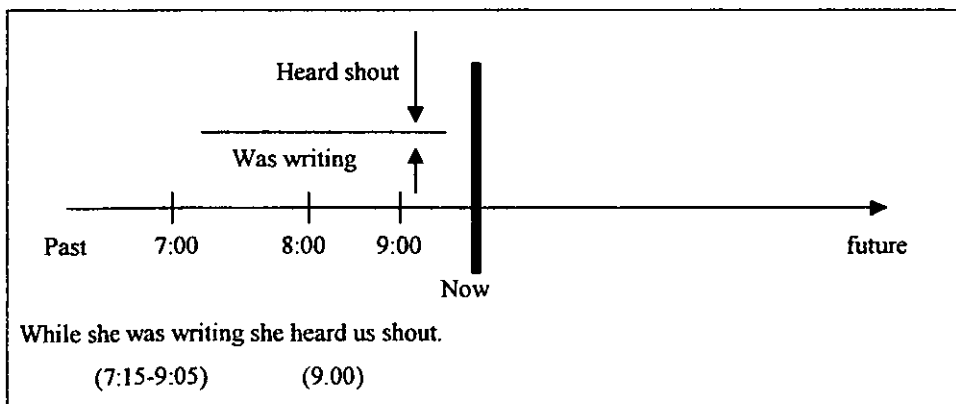
Las funciones del pasado continuo anteriormente señaladas por Quirk son retomadas por Knepler (1990:232-233) y enumeradas a continuación:

## Usos frecuentes del pasado continuo (PC)

1. Cuando el PC se usa, sin hacer referencia a otra acción o tiempo, este muestra el matiz emocional en un párrafo narrativo o descriptivo.

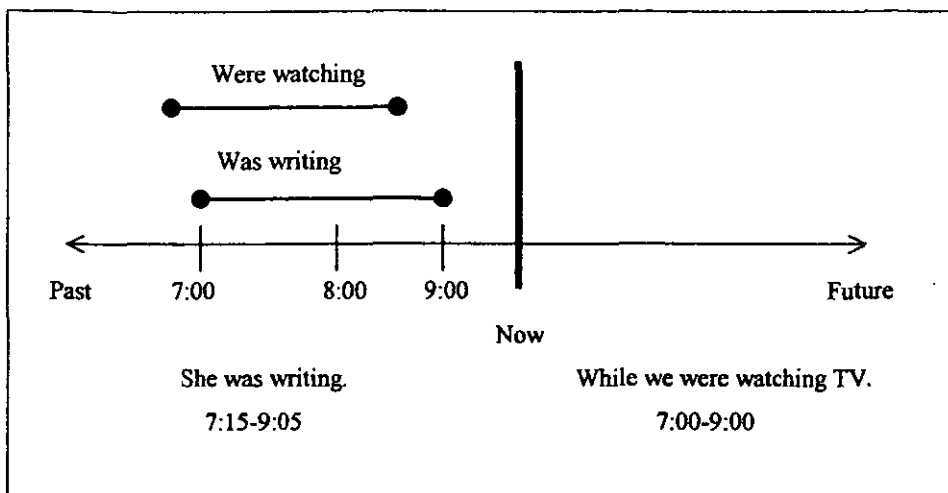
Ejemplo: It was raining. The wind was blowing hard. The trees were shaking...

2. El PC expresa una acción en progreso en un tiempo específico en el pasado o en progreso cuando se llevó a cabo otra acción más corta. En este caso, la forma simple es utilizada para indicar la acción que tomó menos tiempo. Las expresiones de tiempo *when* o *while* ayudan a mostrar la relación entre los dos eventos.



(Knepler.1990:233)

3. El PC puede ser utilizado en ambas partes de la oración para indicar dos acciones en progreso realizadas al mismo tiempo. La expresión *while* es generalmente usada para mostrar la relación entre acciones simultáneas.



(Knepler.1990:233)

Una vez revisadas las descripciones de las funciones del PC presentes en algunas de las gramáticas de L2, podemos observar que aunque la forma puede ser relativamente fácil de aprender, la internalización correcta de las diferentes funciones es un área muy problemática para el alumno. En particular, creemos que el aspecto de progresión citado por Quirk es el origen de una enorme fuente de errores atribuidos a la falta de similitud con la función de la misma forma en español que analizaremos a continuación.

### 3.2 Análisis contrastivo del pasado continuo en inglés y en español

Al consultar algunas de las gramáticas del español, con la intención de conocer el equivalente del pasado continuo, pudimos observar que en la mayoría de ellas no hay referencia alguna a dicha forma. Probablemente ello se debe a que esa estructura no es considerada un área problemática para los hispanohablantes. Así, en esas gramáticas los

autores no le otorgan un nombre específico y sólo se limitan a definirla ubicándola dentro de las formas progresivas o en el gerundio.

De acuerdo con Seco, M. (1980:187), “la duración, persistencia, progresión de la acción verbal se expresa con el gerundio del verbo predicativo y ciertos verbos auxiliares. En la oración *Pedro está escribiendo un drama*, se da al predicado *escribir* un sentido durativo, mediante la perífrasis *está escribiendo*, bastante más expresiva que el simple presente *escribe*”.

De igual manera, según Hadlich, R. (1971:92), “las formas progresivas se introducen en el sistema verbal del español mediante el elemento *estar -ndo*. Este elemento añade a la oración la idea de que la acción está en marcha en el momento que estamos considerando. *Estar -ndo* puede alternar con cualquiera de las combinaciones simples de tiempo-aspecto y añadir la idea progresiva a lo que expresan éstas:

Estar -ndo = estaba cantando

Estar -ndo = estuvo cantando”.

Finalmente, es necesario subrayar que además de Seco y Hadlich, existen otros autores como Gili (1983), Alcina (1980) y Alarcos (1994) que coinciden en afirmar que las construcciones con *estar, más gerundio*, expresan un sentido general de acción durativa o progresiva.

Después de describir el pasado continuo, o progresivo, de acuerdo con las gramáticas de L1 y L2, la comparación de ambos sistemas nos permitirá encontrar algunos puntos de posible conflicto para el alumno.

Al contrastar ambas lenguas podemos ver que en español existen dos formas continuas (progresivas) en pasado. Es obvio que en inglés éstas sólo pueden ser expresadas de una manera. Dicha diferencia la podemos observar claramente en la siguiente tabla.

ENGLISH		SPANISH	
Verb Form	Explicit Content Of the auxiliary	Verb Form	Explicit Content Of the auxiliary
Spoke	Past	Habló	Perfective (past)
Was speaking	Past, currency	Estuvo hablando	Perfective (past)
		Estaba hablando	Imperfective (past)

(Stockwell. 1990.156)

Debemos subrayar que en español, podemos utilizar cualquiera de las formas continuas sin que ello provoque problemas de significado, es decir, ambas son aceptables y aunque existe una diferencia entre ellas, ésta es mínima. Es por eso que el hablante las utiliza de manera indiscriminada.

Como hemos podido constatar, existe un grado de equivalencia entre la forma del PC en inglés y la forma progresiva en español. Sin embargo, el frecuente uso de esa forma en español, para indicar acciones concluidas, ocasiona que el alumno la transfiera a su producción en inglés. Esto es evidente en los siguientes ejemplos:

- Where did she write the novel?
- \* She was writing it in Hawaii. (incorrecto)

¿Dónde escribió la novela? - La escribió en Hawaii. (correcto)  
- La estuvo escribiendo en Hawaii. (correcto)

- What did you do last night?
- \* I was talking to my sister. (incorrecto)

¿Qué hiciste ayer? - Estuve hablando con mi hermana. (correcto)  
- Hablé con mi hermana. (correcto)

En estos enunciados nos damos cuenta del problema que origina la transferencia de la L1 a la L2. Esto es, los verbos subrayados en las preguntas deberían normalmente estar en la forma simple en inglés. Es por ello que es necesario puntualizar que la principal causa de ese tipo de errores radica en que en el español las dos formas, simple y progresiva, pueden ser utilizadas para indicar una acción concluida. Sin embargo, en inglés el PC se utiliza exclusivamente para indicar acciones durativas y que no necesariamente fueron concluidas. Es fundamental aclarar que nuestra batería de ejercicios tiene como objeto reducir el problema originado por los contrastes entre ambas lenguas. Sobre el particular, procuraremos elaborar actividades en las cuales el tratamiento dado al PC pueda concientizar al alumno a cerca de las discrepancias en la función de esa forma en L1 y L2.

### 3.3 Tratamiento pedagógico

Con el objeto de analizar el tratamiento pedagógico dado al pasado continuo (PC) en diversos libros de texto y otros materiales didácticos, reunimos una muestra conformada



por diez textos utilizados para la enseñanza del inglés como segunda lengua los cuales presentan la estructura en diferentes formas.

Los textos se clasificaron de acuerdo con el tipo de tratamiento. Para ello, agrupamos los libros en dos categorías:

- a) Aquellos que contienen actividades que se limitan a fomentar la práctica del PC a través de la escritura y la lectura.
- b) Aquellos que integran actividades cuyo objetivo es el uso del PC no sólo en la escritura y lectura, sino en la producción oral.

En relación con los primeros, observamos que existen semejanzas en cuanto a la atención puesta en la forma así como en el comportamiento del alumno ante dicha actividad. Es decir, en todas ellas, él tiene que resolver textos escritos de complementación. Así, en *Streetwise* (1988:42-44), *Interactions II* (1990:17-25), *Communicative Grammar Practice* (1992:8-9) y *Outlook for English 3* (1994:9-13) se incluyen exclusivamente actividades en las que el alumno debe llenar espacios, complementar oraciones, unirlos con expresiones de tiempo y contestar preguntas relacionadas con lecturas. Todo ello se lleva a cabo mediante ejercicios controlados y fuera de contexto, que no representan ningún reto para el alumno. Esto se debe a que la similitud de la estructura, entre la L1 y la L2, permite que esta se transfiera con gran facilidad.

En cuanto a los textos que promueven el uso del PC en las tres habilidades mencionadas, es necesario aclarar que aunque estos utilizan actividades de lectura y escritura, la mayoría de ellos se centra en la producción oral. Esto es, libros como *Headway Upper Intermediate* (1989:45-46), *East West 2* (1989:73-78), *Move Up* (1996:26-27) *Mosaic I* (1990:73-81) así como *Focus on Grammar* (1994:52-60) integran ejercicios que pretenden exponer al

alumno a la forma y, al mismo tiempo, enfrentarlo con situaciones controladas donde la utilice con la función adecuada. Sin embargo, debemos subrayar que aunque estos textos conjuntan forma y función, ninguno de ellos ayuda al alumno, específicamente al hispanohablante, a darse cuenta del aspecto implícito en la estructura del PC.

Esto nos permite, una vez realizado el análisis de los libros de texto, ubicar a dicho aspecto como una carencia muy importante la cual, aunada a la limitada existencia de actividades que integren dos o más habilidades, contribuye a que el alumno aprenda la estructura deficientemente.

En este capítulo, se describió el pasado continuo partiendo desde su aparición en la lengua inglesa. Para ello, se consultaron varias historias del idioma inglés en las que se observó coincidencia en relación con el surgimiento de esta estructura en el inglés medio. Posteriormente, se revisaron algunas gramáticas del inglés como L1 y L2 en las que son evidentes las diferencias en el tratamiento otorgado al PC. Esta información, aunada a la descripción del PC en gramáticas del español, permitió realizar un análisis contrastivo que facilitó la localización de posibles áreas de dificultad para el alumno. Específicamente, detectamos que a pesar de que la transferencia de la forma de la L1 a la L2 es positiva, es decir la similitud de la estructura en ambos idiomas es enorme, la internalización de la función representa serios problemas para el alumno ya que ésta es diferente a la de su L1. Esto es más evidente cuando él utiliza la estructura en sus habilidades productivas, es decir, la producción oral y escrita.

Por último, al analizar los libros de texto, se observó que la gran mayoría, al no estar diseñados para hispanohablantes, da un tratamiento deficiente al PC. Por lo tanto, ante la

falta de textos que cubran las necesidades del alumno respecto a dicha estructura, la elaboración de una gramática pedagógica se vuelve imprescindible.

En el capítulo siguiente, una vez ubicadas algunas de las carencias en los libros de texto, se diseñará una batería de ejercicios que considere lo mencionado en los capítulos anteriores y permita al alumno mejorar, conscientemente, el aprendizaje del PC en forma significativa.

## CAPITULO 4

### PRESENTACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA

En este capítulo se presentarán las actividades y los ejercicios para el tratamiento del pasado continuo. Cada una brinda atención a las habilidades discursivas ya sea de manera individual o integrativa.

Cabe mencionar que en la elaboración de las actividades, nos apoyaremos por un lado en la teoría cognoscitiva que considera que el alumno es capaz de utilizar sus habilidades cognitivas en forma creativa con el objeto de deducir hipótesis acerca de la lengua (ver cap. 2). De esta manera, apoyándose en sus esquemas, construye hipótesis, las evalúa y, en su caso, las modifica. Por otro lado, nos apoyamos en los modelos de toma de conciencia y de input estructurado propuestos por VanPatten, Rutherford y Sharwood (ver cap. 2)

El modelo de **toma de conciencia** pretende, a través del conocimiento explícito y la instrucción formal, que el alumno tome conciencia de lo que aprende, es decir, del funcionamiento de la lengua. Con esa finalidad, las actividades de toma de conciencia propuestas deben ser el primer contacto con la estructura gramatical, para ello se utilizan oraciones aisladas que contienen la estructura gramatical que se quiere enseñar y permiten que los alumnos trabajen solos o en equipo para deducir la regla.

El modelo de **input estructurado** considera que al elaborar las actividades se deberá poner atención a los siguientes puntos: presentar una estructura a la vez, enfocar la atención en el significado, pasar de la oración al discurso, usar *input* oral y escrito,

obligar al alumno a hacer algo con el *input* y, finalmente, tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

Debemos subrayar que mientras el *input* estructurado se enfoca en la adquisición de la forma y es considerado de vital importancia para la creación de un sistema lingüístico, éste no es suficiente para el desarrollo del uso de la lengua en contextos comunicativos. Por esta razón, para esta propuesta, nos basaremos en el modelo del *output* estructurado, el cual tiene la finalidad de desarrollar las habilidades productivas con fluidez y precisión.

En el modelo del *output* estructurado, al igual que el del *input* estructurado, se enseña una cosa a la vez, se mantiene la atención en el significado, se pasa de la oración al discurso y se utiliza *output* oral y escrito. Sin embargo, las actividades del *output* tienen gran relevancia porque éstas intentan además propiciar la retroalimentación, mediante la respuesta que otros dan a lo enunciado por el alumno.

Por último, es necesario mencionar que todas las actividades propuestas, basadas en los modelos anteriores, buscan proporcionar situaciones de comunicación que motiven al alumno a compartir y expresar sus ideas y opiniones. En este sentido, retomamos el tipo de actividades propuestas en el **enfoque comunicativo** las cuales contemplan los siguientes aspectos: “*information gap*” (un alumno posee información que el otro desconoce); “*choice*” (debe existir más de una opción para dar una respuesta) y, por último, “*feedback*” (se debe comprobar que el mensaje fue transmitido correctamente).

#### **4.1 Precisiones sobre el diseño de los ejercicios**

Como se vió anteriormente, existe gran semejanza entre la forma del pasado continuo en inglés y la forma progresiva en español. Sin embargo, el uso frecuente de esa forma en español, para indicar acciones concluidas, origina que el alumno la transfiera a su producción en inglés. Ello provoca problemas de significado ya que al usar dicha estructura, él está expresando una acción no necesariamente concluida cuando en realidad desea indicar una actividad concluida (ver cap. 3).

En ese sentido, es fundamental subrayar que el diseño de nuestra batería de ejercicios tiene como objeto reducir el problema causado por dichos contrastes entre ambas lenguas. Sobre el particular debemos mencionar que la elaboración de las actividades para el tratamiento del PC pretende, mediante la utilización de actividades comunicativas así como de input y output estructurado, hacer consciente al alumno a cerca de las diferencias en la función de esa forma en la L1 y la L2.

#### **4.2 Definición de comprensión auditiva**

Antes de presentar la secuencia de actividades de comprensión auditiva (CA) incluidas en esta gramática pedagógica, es necesario mencionar algunos elementos que permitan entender la naturaleza de dicha habilidad.

En primer lugar, al hablar de CA nos referimos a una habilidad receptiva, creativa y dinámica en la que el oyente usa una variedad de procesos mentales que, aunados a sus conocimientos previos, le permiten construir un significado. En esa construcción de significado o interpretación del mensaje, que se da a partir de estímulos auditivos, intervienen aspectos culturales, personales y lingüísticos. Posteriormente, la interacción

de esos aspectos ayuda a disminuir la complejidad de interpretar estímulos auditivos. Ello permite que el proceso de comunicación sea más completo.

En ese sentido, VanPatten (1994) considera que en el acto comunicativo hay expresión e interpretación de significado, es decir, lo que dice el hablante es interpretado por el oyente. Asimismo, afirma que en cualquier acto comunicativo hay dos tipos de CA: colaborativa y no-colaborativa. En la primera, tanto el hablante como el oyente trabajan para negociar el significado; en la segunda, el oyente no participa en esa negociación. Veamos la siguiente tabla.

	<b>Aural Only</b>	<b>Aural + Visual</b>
<b>Collaborative</b>	Telephone	Interview
<b>Non-collaborative</b>	Radio	TV

Es necesario subrayar que cuando escuchamos un discurso en la vida diaria, normalmente tenemos una idea de lo que vamos a oír. Esto es, tenemos un propósito y ciertas expectativas que ubican a una situación de uso de la CA dentro de las clasificaciones anteriormente mencionadas.

Sin embargo, dentro del salón de clases las inferencias del alumno en relación con lo que va a escuchar son muy limitadas. Esto se debe a que en la mayoría de las ocasiones él sólo dispone de la información auditiva y no la conceptual ni la visual. Es por ello que las actividades de CA presentadas a continuación tienen como objeto proveer al alumno, mediante la utilización de ilustraciones, videos y actividades para la activación de esquemas, la mayor cantidad de elementos para lograr un adecuada interpretación de la información así como la internalización de la función del pasado continuo.

## **4.2.1 Ejercicios para desarrollar la comprensión auditiva**

### **Enfoque comunicativo**

#### **Actividad A**

Objetivo: El alumno identificará la función del pasado continuo mediante la atención a estímulos auditivos dentro de un contexto determinado. Escogerá las opciones que describen lo sucedido a cada uno de los personajes.

Duración: 20 – 30 minutos.

Material: hojas de trabajo para el alumno, audiocasete y grabadora.

Instrucciones para el profesor:

- Pida a los alumnos que discutan, en parejas, acerca de los noticieros amarillistas y su contenido. Solicite que expresen su opinión personal.
- Entregue un ejercicio a cada alumno.
- Confirme que las instrucciones sean claras.
- Permita que los alumnos se familiaricen con las respuestas.
- Lea el texto a velocidad normal. (Los alumnos únicamente escucharán).
- Permita que los alumnos contesten las actividades
- Si es necesario, lea el texto una vez más.
- Revise las respuestas de los alumnos.

### **The six o'clock evening news**

#### **Transcript**

This is Mel Sanford with the six o'clock evening news. There was excitement at Shady Point today. A young man was surfing when a huge wave hit him. He was knocked unconscious but the lifeguard pulled him out of the water. After medical attention at the beach, the surfer was allowed to go home.

There was also trouble at the Freemont shopping plaza this afternoon. A shopper was getting into a taxi when a youth snatched her purse. Fortunately the shopper wasn't hurt.



The police have the thief's description and are now searching the Fremont area for him.

Now for some good news. An old man was walking along the Barracuda sea front when the wind blew his hat off. Fortunately a young girl saw what happened and jumped on her bicycle. She chased the hat for more than a mile and returned it to the old man.

That's the local news. Now for the weather with Bill Jacobs.

Clave de respuestas: 1 b, 2 c, 3 c, 4 a, 5 a, 6 c, 7 b, 8 b, 9 c.

## Comprensión Auditiva

### Enfoque comunicativo

#### Actividad A

Hoja del alumno.

Escucha los incidentes expresados en el noticiero y coloca en el paréntesis la letra que corresponda a cada uno de los casos. Escucharás la cinta *dos veces*.

- |                |  |
|----------------|--|
| a) A young man | 1 ( ) was attacked by a young thief.     |
|                | 2 ( ) lost his hat.                      |
|                | 3 ( ) was taking a walk along the beach. |
| b) A shopper   | 4 ( ) was helped by a lifeguard.         |
|                | 5 ( ) was practicing a dangerous sport.  |
|                | 6 ( ) was helped by a girl.              |
| c) An old man  | 7 ( ) was about to leave the mall.       |
|                | 8 ( ) is being helped by the police.     |
|                | 9 ( ) cannot run quickly.                |

**Comprensión Auditiva**  
**Modelo Input estructurado**

**Actividad B**

Objetivo: El alumno aplicará sus conocimientos en la identificación de la función del pasado continuo relacionando oraciones aisladas con las ilustraciones adecuadas.

Duración: 10 –20 minutos.

Material: hojas de trabajo para el alumno, audiocasete y grabadora.

Instrucciones para el profesor:

- Confirme que las instrucciones sean comprendidas.
- Permita que los alumnos observen los dibujos.
- Lea las oraciones a velocidad normal.
- Permita que los alumnos contesten las actividades.
- Si es necesario, lea las oraciones una vez más.
- Revise las respuestas de los alumnos.

**Oraciones**

1. I was reading a magazine when I spilled the ink accidentally.
2. The Titanic was sailing towards NY when it hit an iceberg..
3. My mother was speaking to the doctor when my uncle picked her up.
4. While we were watching the movie, we had problems with the VCR.
5. Jack and Jane were walking to school when it began to rain.
6. While Ms. Allen was peeling apples, she cut her finger.
7. Mr. Allen was reading the Sunday newspaper when he fell asleep.
8. I was drinking a beer when we felt the earthquake.

Clave de respuestas: b, b, a, b, a, b, b, a.

Comprensión Auditiva  
Modelo Input estructurado

Actividad B

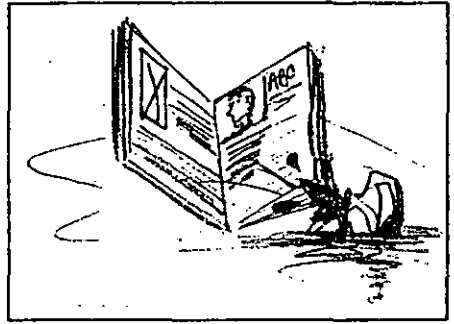
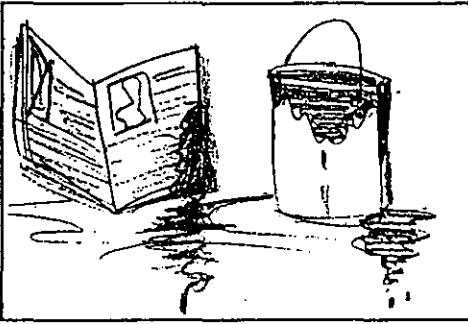
Hoja del alumno

¿Cuál es la imagen correcta? Observa los siguientes dibujos y marca con una "x" el que se describe. Escucharás la cinta *dos veces*.

1.

(A)

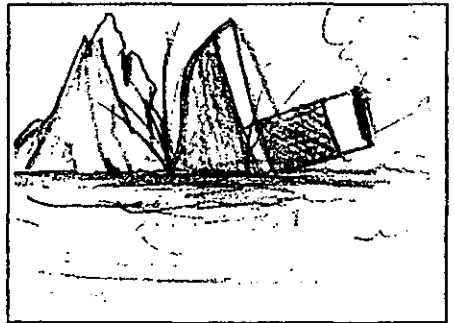
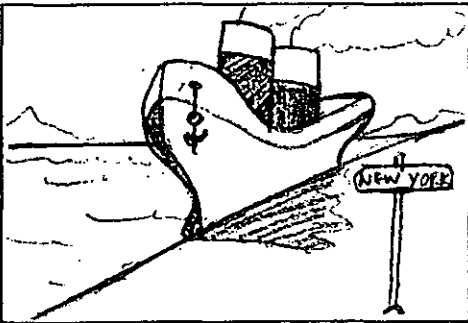
(B)



2.

(A)

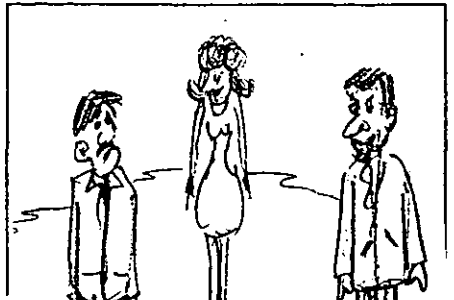
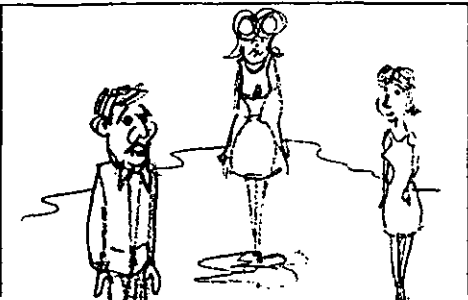
(B)



3.

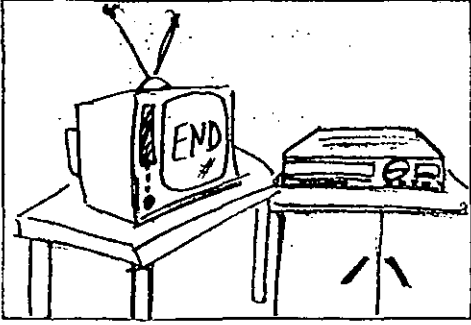
(A)

(B)

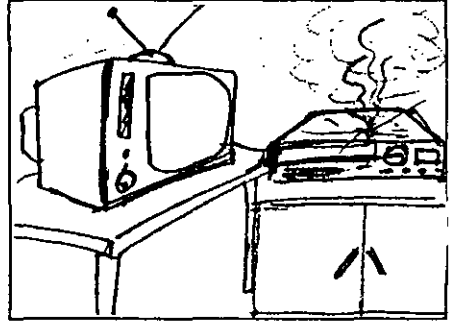


4.

(A)

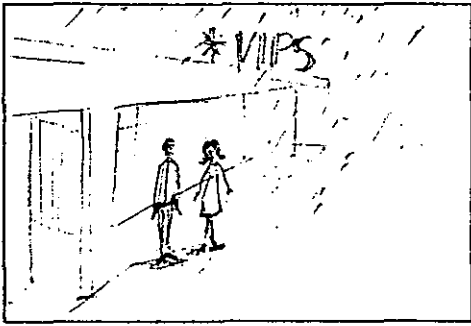


(B)

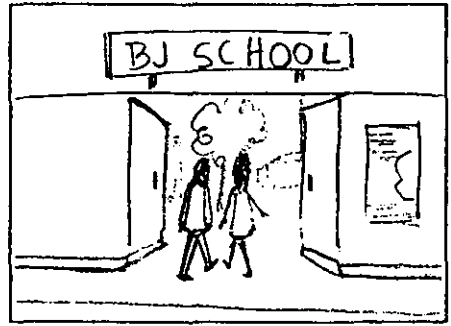


5.

(A)

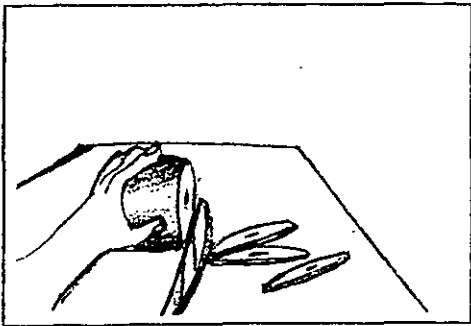


(B)

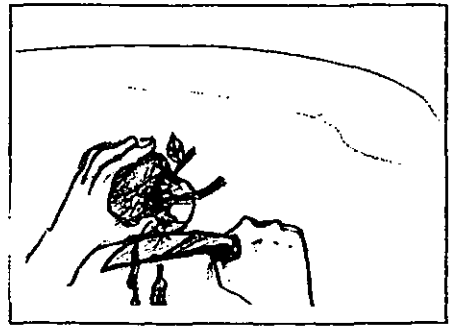


6.

(A)

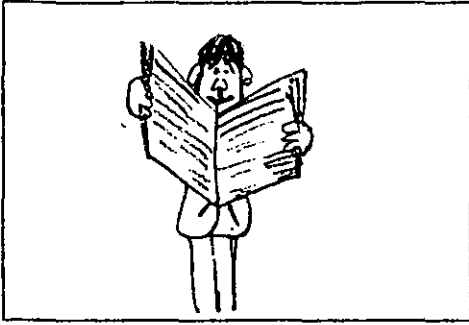


(B)

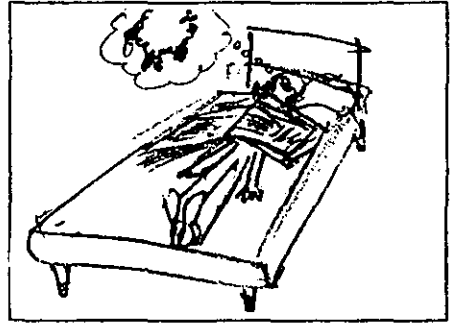


7.

(A)

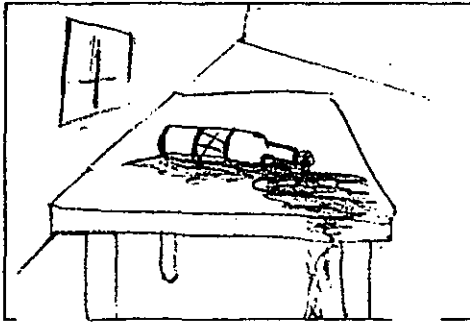


(B)

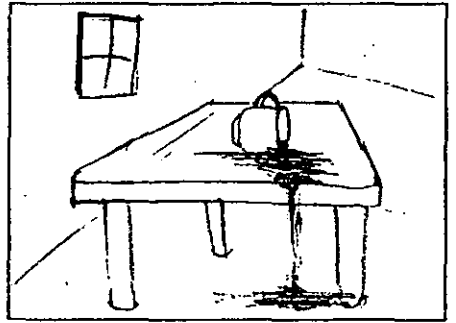


8.

(A)



(B)



## **Comprensión Auditiva**

### **Enfoque comunicativo**

#### **Actividad C**

Objetivo: El alumno utilizará su habilidad de comprensión auditiva dentro de un contexto específico. Relacionará los estímulos visuales y auditivos con la oración que mejor exprese lo presentado en el vídeo segmento.

Duración: 20 – 30 minutos.

Material: hojas de trabajo para el alumno, TV, videocasetera, videocasete o, en su caso, audiocasete.

Instrucciones para el profesor.

- Pida a los alumnos que, en equipos, discutan lo que sepan sobre el presidente John F. Kennedy (JFK) y las películas que han visto sobre su muerte.
- Entregue una hoja a cada alumno y confirme que las instrucciones sean claras.
- Permita que los alumnos lean las oraciones antes de tocar la cinta.
- Toque la cinta.
- Toque nuevamente la cinta y solicite a los alumnos que marquen con una X la respuesta correcta.
- Revise las respuestas con el grupo.

### **THE TRIP TO TEXAS**

#### **Transcript**

Narrator: And here comes Airforce Number One and the President and Mrs. Kennedy have arrived at Dallas Love Field. And there is Mrs. Kennedy. The First Lady stepping from the plane wearing a bright pink suit with a white fur collar and a matching pink hat. And the President wearing a dark suit, steps off directly behind. They're being greeted by placards of varying emotions, those saying "We're with you all the way, JFK" and those saying "Help JFK stamp out democracy". So he's seeing Dallas County Politics at the height of a very boiling moment.

Narrator: And here comes the President now. In fact, he's not in his limousine, he's reaching across the fence, shaking hands with many of the people who have come here

to see him. But this is one of those impromptu moments for which the President is so well known.

The President and Ms. Kennedy seated on the back seat... Governor and Mrs. Connally seated on the jump seat... And the trip to downtown Dallas and the Trade Mart is underway.

And here comes Jackie waving by. Mrs. Kennedy, radiant in that pink outfit. We can see the crowd is absolutely going wild.... They're driving at about five miles an hour ... plenty slow enough for the people to get a good look at them, to get a good wave in... and I'm sure everybody in my immediate vicinity would swear that they were waving directly at them.

Clave de respuestas: 1 V, 2 F, 3 F, 4 V, 5 F, 6 V, 7 F, 8 V.

Transcript tomado de videocasete "Films from the Sixth Floor Museum".



**Comprensión Auditiva**  
**Enfoque comunicativo**

**Actividad C**

Hoja del Alumno.

Escucha la siguiente información y coloca una X en la columna que consideres adecuada.

When the Kennedys arrived to the airport...

FALSO VERDADERO

1. Mrs. Kennedy was wearing a pink outfit.
2. The President was wearing a light gray suit.
3. The President immediately got into his limousine.
4. The people showed some written signs.

During the trip to downtown Dallas...

FALSO VERDADERO

5. The Kennedys were sitting on the jump seat.
6. Jackie was greeting the crowd.
7. The motorcade was driving fast.
8. The crowd was waving and shouting.

### 4.3 Definición de producción oral

Como ya se ha mencionado al inicio de este capítulo, las situaciones de comunicación real generalmente implican tres aspectos, esto es, a) existe alguien que posee información que otra persona desconoce, b) tanto el hablante como el oyente son libres de escoger las formas lingüísticas que utilizarán para expresar sus ideas y c) ambos utilizan estrategias que les permiten interactuar y saber si el mensaje está siendo transmitido correctamente.

En ese sentido, H. Widdowson (1990) afirma que un acto de comunicación, a través de la producción oral, generalmente se lleva a cabo en una interacción frente a frente que ocurre como parte de un diálogo o cualquier otra forma de intercambio verbal. Por lo tanto, lo que se dice depende de una comprensión de lo que se ha dicho en la interacción.

Cabe mencionar que en situaciones de uso de la L1, el alumno toma parte en la comunicación oral por diversas razones. Al respecto, VanPatten (1994) destaca la existencia de dos propósitos en la comunicación. Por un lado el *psicosocial*, el cual se caracteriza por la utilización de la comunicación sólo con la intención de mantener relaciones sociales con las personas. Así, este propósito se cumple cuando la mayoría de la gente invierte bastante tiempo en pláticas donde la principal intención es agradar a la persona con quien se habla, sin que ello requiera intercambiar información. En segundo término, el aspecto *cognitivo-informacional* se da cuando se usa la comunicación para obtener o expresar información, es decir, un mensaje. En este caso, la utilización de la

lengua se da ante la necesidad que tiene el hablante de expresar sus ideas en forma clara.

No obstante, en una situación de aprendizaje de L2, se considera que el alumno tiene sobre todo la necesidad de información, sin embargo, dentro del salón él se enfrenta frecuentemente a situaciones donde también tiene que intercambiar información con sus compañeros y profesores. Por ello, las situaciones de comunicación en las que participa pertenecen al propósito *cognitivo-informacional*. Por esta razón, las actividades que se presentan a continuación tienen como objetivo crear las condiciones para que el alumno esté motivado y sienta la necesidad de comunicarse en la L2 utilizando, inconscientemente, la función del pasado continuo como un medio que le permita satisfacer sus necesidades comunicativas en forma más efectiva.

### **4.3.1 Ejercicios para desarrollar la producción oral**

#### **Modelo Output estructurado**

##### **Actividad A**

**Objetivo:** El alumno entrevistará a algunos de sus compañeros. Reportará la información recabada utilizando el pasado continuo.

**Duración:** 15 – 20 minutos.

**Material:** Hojas de trabajo para el alumno.

**Instrucciones para el profesor.**

- Entregue una hoja de trabajo a cada alumno.
- Confirme que las instrucciones sean claras.
- Pregunte a los alumnos si recuerdan el temblor de 1985.
- Pida a los alumnos que se levanten de sus lugares y entrevisten a dos de sus compañeros a cerca de la información contenida en la hoja de trabajo.
- Pida a los alumnos reportar sus respuestas al grupo.

**NOTA:** No hay hoja de respuestas.

**Producción Oral**  
**Modelo Output Estructurado**

**Actividad A**

Hoja del alumno.

- Lee la información presentada a continuación.
- Entrevista a dos de tus compañeros.
- Escribe en las tablas la información proporcionada por tus compañeros.
- Una vez concluida la actividad, puedes reportar tu información a la clase si así lo deseas.

**THE 1985 EARTHQUAKE**

1. What was/were ..... doing when the "big" earthquake occurred? (Sep 1985 : 7:19 AM)
- Your father
  - Your mother
  - Most people in Mexico City
  - Your neighbors
  - You

Name	Father	Mother	Most people in Mexico City	Your neighbors	You
1					
2					

2. What was/were..... doing when the second earthquake occurred? (Sep 20,85: 6:40 PM)
- Soldiers
  - Journalists
  - People in Mexico City

➤ Your neighbors

➤ You

Name	Soldiers	Journalists	People in Mexico City	Your neighbors	You
1					
2					

## **Producción Oral**

### **Enfoque Comunicativo**

#### **Actividad B**

**Objetivo:** El alumno desarrollará su producción oral mediante la participación activa en una situación específica que requiere el uso del pasado continuo, junto con otras estructuras, para expresar sus ideas.

**Duración:** 30 – 40 minutos.

**Material:** Hojas de trabajo para el alumno, pizarrón y gis.

**Instrucciones para el profesor.**

- Propicie una discusión en relación con tema de la violencia en la Ciudad de México.
- Enfoque la discusión en las experiencias de los alumnos (en asaltos).
- Escriba en el pizarrón los conceptos útiles para los alumnos.
- Entregue un ejercicio a cada alumno.
- Lea las instrucciones y verifique que estas sean claras.
- Permita que los alumnos se organicen en parejas.
- Indique el tiempo para preparar la improvisación.
- Una vez concluido el tiempo, solicite voluntarios para realizar la improvisación al frente de la clase.
- Borre el pizarrón antes de la presentación de los alumnos.

**NOTA:** No corrija ni interrumpa a los alumnos durante su presentación. Si es necesario hacer correcciones, anote los errores y presente una breve explicación al final de la sesión.

**Producción Oral**  
**Enfoque Comunicativo**

**Actividad B**

Hoja del alumno.

Instrucciones. Lee la siguiente información y decide con tu compañero el papel que deseas desempeñar (el denunciante o el policía) en la improvisación. La preparación del diálogo será oral, es decir, no debes escribir nada.

Your house has been robbed. You call the police. When the policeman comes, he asks you a number of questions.

NOTA: Si tienes dudas en relación con algún concepto que requieras, consulta los términos escritos por el profesor en el pizarrón.



**Producción Oral**  
**Modelo Output Estructurado**

**Actividad C**

Objetivo: el alumno entrevistará a algunos de sus compañeros acerca de las actividades que estaban llevando a cabo en un tiempo específico: utilizarán el pasado continuo en sus preguntas así como en el reporte oral al grupo.

Duración: 20 – 30 minutos.

Material: hojas de trabajo para el alumno.

Instrucciones para el profesor.

- Verifique que las instrucciones sean claras.
- Permita que los alumnos decidan con quien trabajarán.
- Indique el tiempo para llevar a cabo la actividad.
- Una vez iniciada la actividad, revise que los alumnos la realicen en forma correcta.
- Al concluir la actividad, pida a los alumnos dar su opinión acerca de ella.
- Pida que algunos voluntarios narren al grupo la información expuesta por sus compañeros.

**Producción Oral**  
**Modelo Output Estructurado**

**Actividad C**

Hoja del Alumno.

Instrucciones: Entrevista a dos de tus compañeros y pide que contesten las preguntas localizadas en la primera columna. Escribe en las columnas restantes la información relevante de las respuestas de tus compañeros.

What else was going on when...	Name:	Name:
1. You met your girlfriend/boyfriend. 2. You took your first (train, plane, boat) trip. 3. The students were holding a meeting in Tlatelolco? (1968) 4. Colosio was going back to his car? (In Lomas Taurinas) 5. The Vietnam War was escalating? The "paparatzis" chased Princess Diana's car?		

NOTA: Es de vital importancia que, en la columna vacía, sólo anotes detalles que te permitan recordar la información presentada por tu compañero. Al final de la actividad, esto te permitirá presentar esa información al grupo en caso de que así lo desees.

#### **4.4 Definición de comprensión de lectura**

La lectura de textos es una habilidad que siempre ha estado presente en la enseñanza de idiomas como L2. Sin embargo, ésta ha recibido un trato diferente en los distintos enfoques y métodos utilizados en los últimos años. Así, durante el dominio del método audiolingual, la comprensión de lectura era considerada como un aspecto periférico que sólo fungía como elemento reforzador de los aspectos, sintácticos, fonológicos y léxicos de una lengua.

Posteriormente, ante el aumento de alumnos extranjeros inscritos en universidades norteamericanas y británicas se cuestionó la efectividad del método audiolingual debido a que éste era incapaz de preparar a los alumnos para comprender textos en inglés y satisfacer sus necesidades académicas. Por ello, debido al énfasis otorgado por dicho método a la producción oral, el modelo psicolingüístico de Goodman y Smith representó uno de los cambios más relevantes en la enseñanza de esa habilidad.

Para Goodman (1967) la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas: es decir, leer no consiste en recuperar la información presente en la hoja letra por letra y palabra por palabra sino que es un proceso selectivo mediante el cual el alumno predice, toma muestras y confirma sus predicciones. El modelo de Goodman y Smith tuvo varias implicaciones para la enseñanza de esa habilidad en una L2. Clark y Silberstein (1977) la consideran como un proceso activo que requiere que el lector aprenda estrategias que le permitan lograr un mayor grado de efectividad. Ellos sugieren el uso de actividades de prelectura que activen los conceptos así como de estrategias que sean de utilidad para lidiar con vocabulario, sintaxis y estructura textual complicada.

Dos años más tarde, Coady (1979) reinterpreta el modelo psicolingüístico y lo adecua a los alumnos de L2. Para él, el proceso de la lectura se compone de tres elementos: a) estrategias de procesamiento, b) conocimientos previos y c) habilidades conceptuales.

Finalmente, debemos precisar que existen tres modelos de procesamiento de lectura que han tratado de explicar dicho proceso:

- a) ascendente o *bottom-up* (Va de los datos a lo conceptual)
- b) descendente o *top-down* (Va de lo conceptual a los datos)
- c) interactivo

De éstos, analizamos únicamente el interactivo por considerarlo de gran relevancia para nuestra propuesta.

El modelo interactivo es resultado de las investigaciones hechas sobre la teoría de los esquemas. Para Rumelhart (1977) un modelo interactivo de procesamiento se apoya en varias fuentes de conocimiento que representan diferentes niveles de representación lingüística como son las letras, juegos de letras, conocimiento léxico y sintáctico. Todos estos componentes del modelo o fuentes de conocimiento actúan simultáneamente e sobre el *input* que se está recibiendo. Por lo tanto, podemos afirmar que la comprensión se logra a partir de la interacción de esas fuentes.

Por ello, para efectos de esta propuesta, conceptualizamos la comprensión de lectura como el proceso de relacionar la información nueva (presente en el texto) con la que ya está guardada en la memoria del lector. Esto es, el texto sólo guía la comprensión pero esta se logra únicamente cuando el lector lo toma y lo interpreta creando su propio significado.

Cabe mencionar que para Lee y VanPatten (1994) en la interpretación del texto los esquemas cumplen con cuatro funciones muy importantes:

- a) Aclarar. (Desambiguate) El lector, de acuerdo con sus conocimientos previos del mundo, determina el contenido de la información.
- b) Elaborar. (Elaborate) El lector utiliza sus conocimientos para inferir. Ello lo posibilita a complementar la interpretación del texto con información no incluida en el mismo.
- c) Filtrar. (Filter) Una vez que los esquemas son activados, toda la información es filtrada dependiendo del esquema que haya sido activado.
- d) Compensar. (Compensate) En caso de que el lector tenga una competencia lingüística deficiente, los esquemas y estrategias apropiados pueden ser de gran utilidad para lograr una adecuada comprensión.

Para concluir, es necesario recordar que en la comprensión de textos el alumno contribuye con sus esquemas, es decir, las “estructuras de datos” que le permiten representar conceptos. Por ello, en la selección y elaboración de materiales de lectura procuraremos utilizar temas familiares y de interés para el alumno. De igual modo, se usarán textos que cuenten con una organización estructural, prosa conocida, tamaño adecuado y que permitan el reconocimiento del tema concreto en cuestión. También es importante destacar que el diseño de los ejercicios de comprensión de lectura de esta gramática pedagógica se propone capacitar al alumno a comprender textos en inglés en forma más efectiva. En ese sentido, todas las actividades contemplan tres fases: a) la de preparación (prereading), b) la de interacción guiada (during reading) y c) la de asimilación (postreading).

#### **4.4.1 Ejercicios para desarrollar la comprensión de lectura**

##### **Modelo Enfoque Comunicativo**

###### **Actividad A**

**Objetivo:** El alumno aplicará sus conocimientos acerca del pasado continuo con la finalidad de desarrollar su habilidad de comprensión de lectura decidiendo la falsedad o veracidad de un conjunto de oraciones.

**Duración:** 20 – 30 minutos

**Material:** Texto y hoja de trabajo para el alumno, gis y pizarrón.

**Instrucciones para el profesor:**

- Propicie una lluvia de ideas acerca de la independencia de Texas.
- Escriba en el pizarrón los puntos más relevantes de la información proporcionada por el grupo.
- Entregue a cada alumno un texto y una hoja de trabajo.
- Verifique que las instrucciones sean claras.
- Una vez concluida la lectura, revise las respuestas de los alumnos.
- Como actividad de postlectura, los alumnos pueden realizar una descripción cronológica de la historia del Alamo.

**Clave de respuestas:** 1 V, 2 V, 3 F, 4 F, 5 F, 6 F.

**Comprensión de Lectura**  
**Modelo Enfoque Comunicativo**

**Actividad A**

Hoja del alumno.

- Lee rápidamente el texto “The Alamo’s Historic Past”. (No utilices diccionario)
- Lee nuevamente el texto y decide si las oraciones son falsas o verdaderas. Si es necesario puedes consultar tu diccionario. Marca con una X la opción correcta.
- Una vez revisadas tus respuestas, y si hay tiempo disponible, realiza una descripción cronológica de la historia del Alamo.

	True	False
1. When the Spanish officials arrived to the Alamo, the indians were living in the mission.		
2. The Mexican Army was living in the Alamo when the Texas revolutionary movement began.		
3. When the Mexican troops were leaving San Antonio, they were forced to surrender.		
4. Mexican troops were fortifying the Alamo when the Tejano volunteers arrived.		
5. Travis’ messages to Texan communities failed their objectives.		
6. The Texan volunteers were all professional soldiers.		

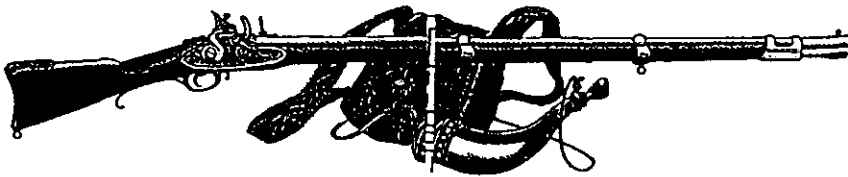
## The Alamo's Historic Past

Originally named Misión San Antonio de Valero, the Alamo served as home to missionaries and their Indian converts for nearly seventy years. Construction began on the present site in 1724. In 1793, Spanish officials secularized San Antonio's five missions and distributed their lands to the remaining Indian residents. These men and women continued to farm the fields—once the mission's but now their own—and participated in the growing community of San Antonio.

In the early 1800s, the Spanish military stationed a cavalry unit at the former mission. The soldiers referred to the old mission as the Alamo (the Spanish word for "cottonwood") in honor of their hometown Alamo de Parras, Coahuila. The post's commander established the first recorded hospital in Texas in the Long Barrack. The Alamo was home to both Revolutionaries and Royalists during Mexico's ten-year struggle for independence. The military—Spanish, Rebel, and then Mexican—continued to occupy the Alamo until the Texas Revolution.

San Antonio and the Alamo played a critical role in the Texas Revolution. In December 1835, Ben Milam led Texian and Tejano volunteers against Mexican troops quartered in the city. After five days of house-to-house fighting, they forced General Martín Perfecto de Cós and his soldiers to surrender. The victorious volunteers then occupied the Alamo—already fortified prior to the battle by Cós' men—and strengthened its defenses. On February 23, 1836, the arrival of General Antonio López de Santa Anna's army outside San Antonio nearly caught them by surprise. Undaunted, the Texians and Tejanos prepared to defend the Alamo together. The defenders held out for 13 days against Santa Anna's army. William B. Travis, the commander of the Alamo, sent

forth couriers carrying pleas for help to communities in Texas. On the eighth day of the siege, a band of 32 volunteers from Gonzales arrived, bringing the number of defenders to nearly two hundred. Legend holds that with the possibility of additional help fading, Colonel Travis drew a line on the ground and asked any man willing to stay and fight to step over—all except one did. As the defenders saw it, the Alamo was the key to the defense of Texas, and they were ready to give their lives rather than surrender their position to General Santa Anna. Among the Alamo's garrison were Jim Bowie, renowned knife fighter, and David Crockett, famed frontiersman and former congressman from Tennessee.



*"If we succeed, the Country is ours. It is and will amply reward all our toil. If we humanity is not cause for shuddering. they are, we know what awaits us, and*

*immense in extent, and fertile in its soil fail, death in the cause of liberty and Our rifles are by our side, and choice guns are prepared to meet it."*

Daniel Cloud  
December 26, 1835  
(En route to San Antonio)



## **Comprensión de Lectura**

### **Enfoque Comunicativo**

#### **Actividad B**

**Objetivo:** El alumno aplicará sus conocimientos acerca del pasado continuo con al finalidad de desarrollar su habilidad de comprensión de lectura. Para ello utilizará las estrategias de predicción, lectura global y búsqueda de información específica.

**Duración:** 20 – 30 minutos.

**Material:** texto “Discrimination: AIDS social opportunistic disease”. El Universal. Octubre 5, 1998.

**Instrucciones para el profesor.**

- Introduzca el tema preguntando a los alumnos si conocen a alguien que tenga VIH y cual es la reacción de la gente ante este tipo de personas.
- Escriba en el pizarrón los términos que puedan ser útiles para el alumno.
- Pregunte al grupo si han visto la película “Philadelphia”.
- Pida a uno o dos voluntarios explicar a grandes rasgos su contenido.
- Pida que lean el texto y contesten las preguntas.
- Revise las respuestas de los alumnos y pídale que las fundamenten.

**Clave de respuestas:** 1 F, 2 F, 3 V, 4 F, 5 V, 6 F.

**Comprensión de Lectura**  
**Enfoque Comunicativo**

**Actividad B**

Hoja del alumno.

- Lee el texto y contesta las siguientes preguntas. Marca con una X la opción correcta.

	Falso	Verdadero
1. Fernando finally went back to work.		
2. Fernando traveled to Germany to meet some doctors.		
3. When Fernando was planning to continue his duties at the company, his employer prohibited his return.		
4. Fernando's lawyer had no prejudices at all.		
5. When Fernando was suing his boss, discrimination defeated him.		
6. The insurance company was comprehensive in dealing with the problem.		

## Discrimination: AIDS' social opportunistic disease

ARIADNA ESTEVEZ

When he finally recovered from catatonia, depression and toxoplasmosis, Fernando thought finally he could go back to work and get on with the task of living. He never did.

But it was not for lack of trying.

Fernando found that his employer did not want him back on the job and had gone as far as to ban him from the building.

The employer had discovered, through Fernando's medical insurance company, that the young man was HIV positive.

The employer wanted Fernando to immediately accept severance pay and get as far away from him and the business as was humanly possible.

This was not the only problem Fernando, an environmental engineer who had done postgraduate studies in Germany, had encountered in his battle with the dreaded Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS). His medical insurance company had refused to cover the cost of his treatment.

Even his lawyer wanted nothing to do with him. For religious reasons, the lawyer said, he could not tolerate homosexuals, single mothers and HIV carriers.

In the end, Fernando surrendered to the tidal wave of discrimination. He dropped a labour suit he had pending against his employer, accepted severance pay and attempted to go on with his life.

Fernando's story is one of the three testimonies in the just released booklet *Historias de VIH-DA*, published by the AIDS and Human Rights Committee, which is formed by the Miguel Agustín Pro Juárez Human Rights Centre

(Prodh), the Federal District Human Rights Commission (CDHDF), the Ibero-American University and Cáritas.

The booklet is intended "not only to put a face to AIDS victims but also to make people aware of how discrimination affects HIV carriers," says Laura Hernández, from the Prodh.

Like Fernando thousands of HIV/AIDS sufferers have been the victims of discrimination from employers, relatives, friends and the wider society. Throughout the world, despite educational campaigns and attempts to use the law help them HIV/AIDS victims still suffer find their rights being infringed.

**Comprensión de Lectura**  
**Modelo Input Estructurado**

**Actividad C**

**Objetivo:** El alumno reforzará sus conocimientos del pasado continuo relacionando la información en las columnas.

**Duración:** 20 – 30 minutos.

**Material:** texto “Disaster Dates”. Revista “Jump”. Febrero 18, 1998.

**Instrucciones para el profesor.**

- Pregunte a los alumnos que opinan sobre las “primeras citas”. Pregunte si son fáciles o difíciles. Si son agradables o desagradables, etc.
- Pida que lean el texto.
- Pida que contesten el ejercicio.
- Revise las respuestas de los alumnos.
- Como actividad extra clase, cada alumno redactará una primera cita que haya sido un desastre (disaster date).

**Clave de respuestas:** 1 C, 2 A, 3 B, 4 A, 5 C, 6 B, 7 A.

**Comprensión de Lectura**  
**Modelo Input Estructurado**

**Actividad C**

Hoja del alumno.

- Lee el texto y relaciona la información de la columna derecha con los nombres de la izquierda. Escribe en el paréntesis la letra correspondiente a cada persona.

- |             |  |
|-------------|--|
| a) Meredith | 1 ( ) She was expecting her date to be a strong, handsome guy.             |
|             | 2 ( ) Her date was preparing dinner when he had an attack.                 |
|             | 3 ( ) She was dating a weird and dangerous guy.                            |
| b) Kristy   | 4 ( ) She was setting the table when she heard a strange noise.            |
|             | 5 ( ) She was sweating when she met her date.                              |
| c) Annie    | 6 ( ) When she was going out with her date, he told her about the program. |
|             | 7 ( ) She was dating a sick boy.   |

# disaster dates

**6** Some guy in my biology class approached me one day and told me he had a friend who would be perfect for me. I agreed to a date and went out and bought a way-overpriced outfit just for the occasion. On the night of the big date, I was so nervous that I was sweating. The doorbell rang, and I was expecting Prince Charming. I opened the door and discovered another girl holding a bouquet of flowers. He had the wrong impression that I was a lesbian.  
Meredith, 19, Austin, TX

**7** What could be more romantic than a guy making dinner for you? He showed up at my apartment with an armload of groceries and started cooking an elaborate four-course meal. I was busy setting the table in another room when I heard this weird "thud" sound in the kitchen. When I checked to see what the sound was, I found him on the floor, face down, banging his head on the ground. At first I thought he was doing some kind of weird break-dancing thing, but then I realized he was having a seizure in the middle of my kitchen! Thank God for the CPR class I took in high school. I jammed a dishcloth in his mouth so he wouldn't swallow his tongue, and called an ambulance. Even though I stayed with him for two days in the hospital, he never called me again. I think he was mortified by the whole experience.  
Annie, 21, Erie, PA

**4** This guy should have come with a "stalker" warning label. On our second date, he told me he was in a federal witness protection program because he saw a guy shoot another guy. When he wasn't talking about that, he was spouting racial slurs. Then he decides to camp in his car outside my house and my gym for about three weeks. He never threatened me, but he was always *there*. He kept calling, until finally I told him that I was seeing my ex-boyfriend, which was a total lie.  
Kristy, 22, Provo, UT

#### 4.5 Definición de producción escrita

De acuerdo con el GRE Educational Testing Service (1999), “la producción escrita es la habilidad de articular ideas y argumentos en forma clara y efectiva mediante la utilización de evidencias, razones, y ejemplos, entre otros que permiten al alumno, a través del control de los elementos de la lengua, desarrollar temas de manera coherente.” En ese sentido, dicha habilidad es resultado de un proceso de pensamiento en el que interactúan los diferentes esquemas que posee el alumno, esto es, los de contenido, los formales o textuales y los lingüísticos.

Para comprender adecuadamente la relevancia que tiene la producción escrita en el marco de nuestra gramática pedagógica, presentaremos, a continuación, una breve descripción de las aportaciones de los diferentes enfoques a la enseñanza de la misma.

A mediados de los sesenta, específicamente en 1966, el método audiolingual estaba en boga. Por ello, la enseñanza de la escritura era considerada sólo como un refuerzo para la producción oral. Así, al alumno se le enseñaba a escribir a través de adiestramientos del tipo estímulo-respuesta, transformación de oraciones y sustitución de partes de oraciones. Todo esto se lleva a cabo en actividades controladas que requieren la manipulación de las formas lingüísticas como el único camino para lograr la precisión. En ese sentido, podemos afirmar que las prácticas previamente mencionadas proporcionaban al alumno los esquemas formales además de los elementos discursivos como coherencia y cohesión.

Durante los 70s, la influencia de las investigaciones realizadas al proceso de escritura en lengua materna logró que la atención en el contenido desplazara a la forma. Así, según

Raimés (1991:410), “el nuevo enfoque ponía énfasis en el escritor. Al tomar en cuenta los procesos internos del escritor, los alumnos recibían más tiempo y mayores oportunidades para que ellos mismos seleccionaran los temas, ideas, revisaran ensayos y recibieran mayor retroalimentación”. En ese sentido, debemos precisar que, subordinar la precisión lingüística a la generación y organización de ideas, la enseñanza de lenguas comenzó a ser vista como un instrumento para enseñar a los alumnos a comunicarse en la L2.

Debido a las críticas recibidas por el anterior enfoque (*process approach*), este empezó a ser considerado como tradicional. Frente a esa situación, surge el enfoque basado en el contenido (*content-based approach*) el cual no sólo desplazó el interés en los procesos de escritura sino enfatizó las necesidades y demandas académicas del alumno y de las instituciones. De ese modo, de acuerdo con Raimés (1991:411), “el profesor determinaba los contenidos académicos apropiados para la elaboración de cursos o módulos de escritura”. Al respecto, podemos observar que dicho enfoque es muy inflexible ya que no permite al alumno participar en forma activa en la selección de temas a desarrollar.

Junto con el *content-based approach*, el enfoque académico basado en el lector (*reader-based approach*) daba prioridad a las expectativas de los posibles lectores, entre ellos los profesores, de los ensayos del alumno. Es por eso que la enseñanza de la escritura se consideraba como un medio para la “socialización en la comunidad académica”. Al respecto, debemos subrayar que el uso de la lengua cumple con la función transaccional, es decir, la comunicación de un mensaje en forma efectiva tomando en cuenta los antecedentes del lector, su edad, conocimientos previos e intereses. Para ello, el alumno debe poner mayor atención en las formas retóricas que en las gramaticales.



Cabe mencionar que ninguno de los cuatro enfoques mencionados anteriormente es mejor a los otros, ya que los resultados logrados en la producción escrita dependen tanto de las necesidades del alumno como de las situaciones en que se presenta la enseñanza de esa habilidad.

Un enfoque a la producción escrita basado en el escritor es el que conceptualizaron Flower y Hayes (1981 en Lee/Van Patten '94). Ellos consideran que la habilidad de la producción escrita es un proceso cognoscitivo que implica la interacción de tres componentes: en primer lugar, existe un ambiente para la tarea (task environment) el cual, a su vez, se compone de un problema retórico que consiste en el conocimiento que el alumno tiene de la situación, el propósito y la audiencia a quien escribe. En este primer componente, también se encuentran las ideas iniciales escritas por el alumno y la influencia que tienen sobre la redacción de las ideas subsecuentes. En segundo lugar, aparece la memoria de largo plazo del escritor, es decir, la fuente de conocimiento a la que el alumno tiene acceso. Este "almacén" incluye la información o esquemas del alumno y el conocimiento que tiene acerca de la audiencia. Por último, los procesos de escritura como son la organización de ideas y el establecimiento de metas (planning), la revisión y evaluación (reviewing) y, finalmente, la utilización del monitor interno de escritura (monitoring).

Recientemente, Lee y VanPatten, en su modelo de *output* estructurado, retoman la "teoría de la escritura como proceso cognoscitivo" de Flower y Hayes (1981) que tiene un enfoque centrado en el escritor. Ellos utilizan dicho modelo como base de su teoría de producción escrita y afirman que hay dos tipos de escritura. Por un lado, las prácticas de escritura orientadas a la transcripción (Dvorak, 1986 en Lee/VanPatten '96) que implican ejercicios escritos enfocados a las convenciones de forma de la lengua, ya sea

la estructura léxica o gramatical. Por el otro, las prácticas enfocadas a la composición las cuales pretenden dar un enfoque diferente a la escritura en un L2 mediante el desarrollo de los niveles más altos de los procesos de planeación y revisión. En este sentido, VanPatten y Lee sugieren la participación activa del alumno en la generación del contenido, la selección del receptor del mensaje, el establecimiento del propósito del mensaje y la planeación y organización del mismo. Ello se logra a través de actividades de preescritura (prewriting), coescritura (during writing) y posescritura (postwriting).

Para concluir, es necesario precisar que el objeto de esta gramática pedagógica comprende el manejo de una estructura gramatical específica (pasado continuo). Por esta razón, los ejercicios de producción escrita estarán enfocados en el uso de prácticas de escritura de transcripción aunque algunas de ellas incluirán ejercicios de preescritura, coescritura y posescritura.

#### **4.5.1 Ejercicios para la producción escrita**

##### **Enfoque comunicativo**

##### **Actividad A**

**Objetivo:** El alumno utilizará el pasado continuo en la construcción de algunas oraciones.

**Duración:** 15 minutos.

**Material:** Hoja de trabajo.

**Instrucciones para el profesor.**

- Realice una actividad de preescritura. Puede escribir un par de ejemplos en el pizarrón)
- Verifique que los alumnos comprendan las instrucciones.
- Pida al grupo resolver el ejercicio. Indique que no es necesario utilizar respuestas verdaderas.
- Verifique las respuestas con el grupo.

**No hay clave de respuestas**

**Producción Escrita**  
**Enfoque comunicativo**

**Actividad A**

Hoja del Alumno.

- Lee las siguientes oraciones y completa la segunda parte de las mismas siguiendo el ejemplo.

Ej. The President was watching a play when he got shot.

1. When the plane carrying the Pope landed in Mexico City Airport, the crowd...

---

2. When Milosevic announced the first peace agreement, NATO ...

---

3. Last night, the phone rang while I ...

---

4. When my aunt got home, my parents ...

---

5. When Paco Stanley's escorts arrived to the restaurant, the reporters ...

---

6. My friends came along with a car when I ...

---

7. You got a headache while ...

---

8. When the bell rang, my classmates ...

---

**Producción escrita**  
**Modelo Output estructurado**

**Actividad B**

**Objetivo:** El alumno utilizará el pasado continuo, y otras estructuras, en la construcción escrita de algunas oraciones.

**Duración:** 20 – 30 minutos.

**Material:** Hoja de trabajo, pizarrón y gis.

**Instrucciones para el profesor.**

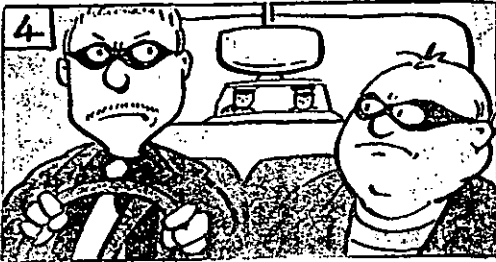
- Propicie una discusión grupal acerca de la infancia de los alumnos y la manera en que celebraban la independencia de México.
- Pregunte a cerca de las actividades que realizaban sus vecinos y familiares. Pregunte si se divertían y si les gustaba quemar cohetes.
- Escriba las palabras útiles en el pizarrón.
  
- Pida a los alumnos observar los dibujos y redactar sus oraciones. Los conectores con mayúscula deberán ser utilizados al inicio de las oraciones.
- Indique el tiempo y las características que deberán tener las oraciones.

Producción Escrita  
Modelo Output Estructurado

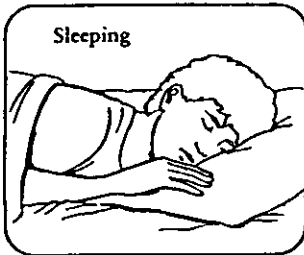
Ejercicio 2

Hoja del alumno.

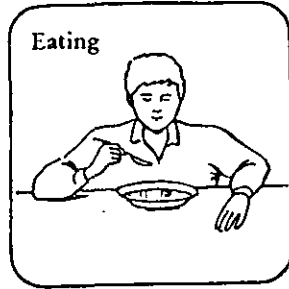
- Observa los dibujos con atención y escribe tus oraciones utilizando los conectores que se indican. (Deberás utilizar la forma: was/were + ing)



1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (When)



2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (when)



3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (While)



4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (when)



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

5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (When)



6. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (While)



#### 4.6 Integración de habilidades

A lo largo de este capítulo se ha puesto atención en el tratamiento del pasado continuo en cada de las habilidades lingüísticas, es decir, la comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Con ese fin, se presentaron los conceptos de dichas habilidades de acuerdo con las teorías que sustentan nuestra gramática pedagógica. De igual manera, se elaboró un conjunto de ejercicios y actividades que ayudarán al alumno a mejorar su manejo de la estructura.

Debemos subrayar que aunque el tratamiento, por separado, de estructuras específicas en las cuatro habilidades tiene resultados positivos, la experiencia ha demostrado que sus alcances en el mejoramiento de la competencia comunicativa son muy limitados.

Para fines de esta gramática pedagógica, el tratamiento otorgado al pasado continuo en cada una de las habilidades es sólo un puente que prepara al alumno para una posterior integración de las mismas. En ese sentido, no se debe olvidar que en la vida real, a pesar de que existen ocasiones en las que exclusivamente utilizamos una habilidad, como cuando observamos una telenovela, leemos el periódico o damos un discurso, entre otras, hay muchas situaciones en las que el uso de la lengua se convierte en una actividad que involucra dos o más habilidades. Por ello con la finalidad de que los ejercicios tengan mayor efectividad comunicativa, estos deben lograr que el alumno los relacione con cualquier otro aspecto de su competencia.

Al respecto, el principio de integración de habilidades de Harmer (1991) sugiere que la atención puesta en una habilidad tiene como objeto propiciar la práctica de otra. Ello

responsabiliza al profesor con la tarea de proveer al alumno con actividades que fomenten la utilización de varias habilidades a la vez.

Finalmente, cabe mencionar que el diseño de los ejercicios de integración de habilidades propuesto en nuestra gramática pedagógica tiene como objeto que el alumno mejore su manejo de pasado continuo con el propósito de desarrollar su habilidad para utilizar la lengua en contextos comunicativos.

#### **4.6.1 Ejercicios para la integración de habilidades**

##### **Enfoque comunicativo**

##### **Actividad A**

Objetivo: El alumno usará el pasado continuo en su producción oral, producción escrita y comprensión de lectura.

Duración: 30 – 40 minutos.

Material: Texto "Birthday Blues". Revista TEEN, Enero 1998.

Instrucciones para el profesor.

- Actividad de *warm-up*. Propicie una lluvia de ideas acerca de las fiestas de cumpleaños. Pregunte a los alumnos si les gusta ir a fiestas de cumpleaños, si ellos mismos organizan fiestas, etc.
- Pida al grupo leer el texto en parejas.
- Pregunte si han tenido cumpleaños parecidos a los relatados en el texto.
- Pida a los alumnos leer las oraciones del ejercicio 1 y decidir si son Falsas o Verdaderas.
- Pida al grupo relatar la peor experiencia que hayan tenido en sus cumpleaños.

NOTA: Indique que su relato deberá incluir algunas oraciones con pasado continuo.

Clave de respuestas del ejercicio1: 1 F, 2 F, 3 F, 4 V, 5 F, 6 V, 7 F 8 V.

No hay clave de respuestas para actividad B.

## Integración de habilidades

### Enfoque comunicativo

#### Actividad A

Hoja del alumno.

- Lee el texto en parejas y escucha los comentarios de tus compañeros.

**Glosario:** Crush – a person we really like.  
Bud – friend.

**Ejercicio 1.** Lee las siguientes oraciones y marca con una X la opción correcta.

	Falso	Verdadero
<b>Parental poopers</b>		
1. The boys kept on playing the game (Spin the bottle).		
2. The boy was kissing a girl when his parents went downstairs.		
<b>Heart attack</b>		
3. She only invited girls to her 12 <sup>th</sup> birthday party.		
4. Her boyfriend didn't realize she had an accident.		
<b>Bull's-eye</b>		
5. After the accident, everybody continued playing darts.		
6. His birthday party is unforgettable.		
<b>Surprise party</b>		
7. Before getting home, his bud made a quick stop.		
8. His friends were waiting for him at home.		

**Ejercicio 2.** Ahora describe en las siguientes líneas la peor experiencia que hayas tenido en tus cumpleaños.

---

---

---

---

---

# birthday blues

Your birthday should be all about you—not your blunders.

## parental poopers

On my 13th birthday, I was so psyched to finally be a teenager that I invited all my friends over. We were playing Spin the Bottle in my basement and this cute boy spun and it pointed to me. Yes! Just as we were about to kiss, my parents came downstairs. They pulled us apart and started yelling that we were too young to play kissing games. Not only that, they called everyone's parents to tell them what had happened. I hated the entire incident.

## bull's-eye

One birthday I got together with some friends. A group of them were playing darts, and I absentmindedly wandered near the dartboard. A guy was messing around and the dart slipped out

of his hand, flying straight into the back of my head! It stuck there for a minute (miraculously, it didn't hurt) as I turned to see the horrified looks on everyone's faces. As if I weren't embarrassed enough, I had to get a tetanus shot that night! No one has forgotten my birthday crisis.

## heart attack

It was my 12th birthday, and I was having my first guy-girl party. I wanted everything to be perfect because I had invited my crush. Near the end of the party, I got bold and decided to show off. I grabbed a cinnamon heart candy and threw it in the air, attempting to catch it in my mouth. But when I tilted my head back, I

missed and the candy went straight up my nose. Crush Boy started laughing, so I tried to make it seem like I'd planned it that way—yeah, right!

## surprise party

For my 16th birthday, I wanted a huge party. But my parents refused to throw me one because of my low grades. The night of my birthday, my best bud invited me over early for pizza and a movie. Afterward, when she was driving me home, I realized that I had drunk way too much soda—I needed to use the bathroom desperately! I pulled down my jeans zipper a little bit. When we finally reached my house, I rushed for the bathroom, ▶

tugging down my pants as I flicked on the lights. What seemed like all of my family and friends then jumped out from their hiding places and yelled, "Surprise!" I zipped up my pants and excused myself. I have never been so humiliated in my life!

## **Integración de habilidades**

### **Enfoque comunicativo**

#### **Actividad B**

Instrucciones para el profesor.

- Actividad de *warm-up*. Haga preguntas al grupo acerca de sus vecinos y la forma en que éstos se comportan cuando hacen fiestas. Las preguntas deberán ser parecidas a estas: ¿tus vecinos son moderados?, ¿hacen mucho ruido?, ¿te dejan dormir?, ¿te quejas ante las autoridades si hacen demasiado ruido? Etc.
- Entregue el ejercicios a los alumnos.
- Pídale observar la ilustración e identificar a las personas que aparecen en ella.
- Pida que lean las instrucciones y elaboren su descripción de la imagen.
- Revise las respuestas de los alumnos.

**Integración de habilidades**  
**Enfoque comunicativo**

**Actividad B**

Hoja del alumno.

- Observa la imagen e identifica a las personas que aparecen en ella.
- Como pudiste observar, la imagen es de una fiesta en la Casa Blanca. La policía acudió al lugar en respuesta a una queja de los vecinos quienes no podían dormir por el enorme ruido de la fiesta. Esta fotografía fue tomada unos instantes antes de que todas las personas fueran arrestadas y llevadas a la delegación.
- Describe lo que estaba haciendo cada una de las personas.

Ejemplo: The "first" hosts were plumping the pillows.

1. Bill and Hillary \_\_\_\_\_.
2. The "first" cat \_\_\_\_\_.
3. George \_\_\_\_\_.
4. Barbara and Judy \_\_\_\_\_.
5. Tom \_\_\_\_\_.
6. Mary \_\_\_\_\_.
7. Steven and Kate \_\_\_\_\_.
8. Jimmy and his wife \_\_\_\_\_.





## Integración de habilidades

### Modelo Task-based

#### Actividad C

Objetivo: El alumno utilizará el pasado continuo para satisfacer sus necesidades comunicativas en una situación controlada.

Duración: 30 – 40 minutos.

Material: “Favorite Part”. Laugh Digest Magazine. Numero 102.

Instrucciones para el profesor.

- Actividad de *warm-up*. Propicie una lluvia de ideas acerca de las vacaciones en la playa. Pregunte a los alumnos cuales son las actividades que disfrutan más.
- Pida a los alumnos leer el texto.
- Pregunte si alguien coincide con el pasatiempo de Archie.
- Pida a los alumnos completar las oraciones en la actividad A.
- Pida a los alumnos trabajar en parejas en la creación de la situación especificada en las instrucciones.
- Indique el tiempo que tendrán para crear su improvisación.
- Pida a algunos voluntarios, dos o tres parejas, pasen al frente a representar su situación.

NOTA: Si hay errores serios en la producción de los alumnos, no los interrumpa. Espere a que terminen y haga las aclaraciones necesarias.

No hay clave de respuestas.

## Integración de habilidades

### Enfoque comunicativo

#### Actividad C

Hoja del alumno.

- Lee el texto comenta con tus compañeros acerca del pasatiempo de Archie.

**Ejercicio 1.** Observa los dibujos de Archie y completa las oraciones utilizando el pasado continuo.

1. While Archie was looking around, the girls...

---

2. When Archie pointed to the girl in the bikini, Jug ...

---

3. While Archie was describing the girl, the gorilla ...

---

4. When the gorilla arrived, Archie ...

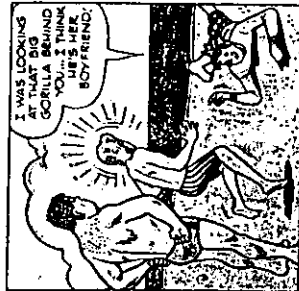
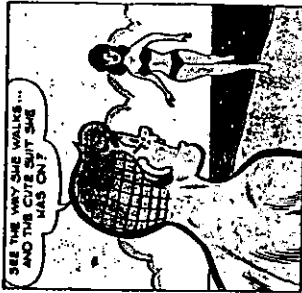
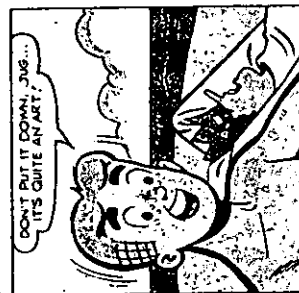
---

**Ejercicio 2.** Ahora escoge a uno de tus compañeros y, en parejas, improvisen un diálogo de acuerdo a la información presentada a continuación. (Ustedes son libres de desempeñar el rol que más les guste)

You are at the beach with your friend. You're doing some girl/boy watching. Suddenly, you see this girl/boy and start flirting with him/her. A man/woman comes to you angrily and demands an explanation. He/she is the boy/girl's boyfriend/girlfriend.

Role 1: the boy/girl flirting.

Role 2: the girl/boy's boyfriend/girlfriend.



En este último capítulo se presentaron los conceptos de las habilidades discursivas que conforman nuestra gramática pedagógica. En ese sentido, se definió a la comprensión auditiva como una habilidad creativa y dinámica que permite la construcción de significado a través de procesos mentales y conocimientos previos. En segundo término, se describió la producción oral la cual, dentro de un salón de clases, surge generalmente como una respuesta ante lo que se ha dicho en una interacción. Por ello, esta debe ser suficientemente clara como para obtener o expresar la información. Con relación a la comprensión de lectura, se conceptualizó a esta habilidad como la capacidad de articular la información proveniente del texto con la que el lector tiene en su memoria de largo plazo. Finalmente, se consideró a la producción escrita como el resultado de un proceso de pensamiento en el que interactúan los diferentes esquemas, de contenido, formales o textuales y lingüísticos, con la finalidad de expresar ideas en forma clara y eficaz. Asimismo, se elaboraron las actividades y ejercicios que, de manera individual o integrativa, conforman nuestra gramática pedagógica.

Cabe mencionar que en la elaboración de las actividades para el tratamiento del pasado continuo en las cuatro habilidades anteriormente mencionadas, se recurrió a la teoría cognoscitiva la cual se ve reflejada en los diferentes ejercicios de toma de consciencia, *input* y *output* estructurado así como en las de tipo comunicativo.

Por último, se hicieron las precisiones necesarias sobre el diseño de ejercicios de tal manera que estos faciliten al alumno la internalización de la función de pasado continuo en inglés.

## CONCLUSIONES

Cuando una persona toma la decisión de aprender una segunda lengua, la meta que generalmente pretende alcanzar es comunicarse con los hablantes de dicha lengua. Sin embargo, es muy difícil saber el nivel de desempeño que alcanzará al concluir el ciclo de enseñanza. Ello se debe a que el aprendizaje de la gramática tiene que ver con diversos factores como son la personalidad, edad, procesos y estrategias cognoscitivas entre otros, que difieren en cada individuo. Debemos subrayar que las estrategias y procesos anteriormente mencionados cobran gran relevancia ya que al ser usados en forma inadecuada, ocasionan que el conocimiento abstracto del sistema de la lengua sea aprendido con deficiencias.

Lo anterior se hace evidente al observar el interlenguaje del alumno, esto es, al analizar su producción oral y escrita. Esta actividad permite detectar los aspectos de la lengua, que al haber sido internalizados deficientemente, ocasionan problemas en la competencia comunicativa.

En ese sentido, nuestra gramática pedagógica (GP) reconoce que el aspecto morfosintáctico es ineludible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Por ello, la elaboración de esta propuesta tiene como objeto ayudar al alumno a mejorar su conocimiento consciente del sistema de la lengua, y en particular el uso del pasado continuo (PC), a través de un conjunto de ejercicios sencillos y fáciles de retener que le permitan darse cuenta de las diferencias existentes en el uso de esa estructura en la L1 y la L2.

Con ese fin, se definieron los diversos tipos de gramática así como la relación que guardan con el diseño de nuestra batería de ejercicios. Así, se describieron los diferentes tipos de gramática, es decir, las pedagógicas, las de aprendizaje, y las descriptivas así como la interacción entre ellas. Posteriormente, y en virtud de la importancia que representa nuestra GP para el mejoramiento de la competencia comunicativa en una situación escolarizada, se presentaron las dos formas de tener acceso al sistema lingüístico de una lengua, esto es, el aprendizaje y la adquisición.

Es importante destacar que al tratar de identificar posibles causas de las deficiencias en el aprendizaje del pasado continuo, se recurrió a las gramáticas de L1 y L2 así como a una muestra de materiales didácticos. Se observó que ambos, gramáticas y libros de texto, al no estar diseñados para hispanohablantes, centran su atención en la presentación de explicaciones gramaticales que excluyen el aspecto “progresivo” o de acción no-concluida implícito en el pasado continuo. Ello nos permitió concluir que la internalización de la estructura representa un problema menor para el hispanohablante. Sin embargo, el aprendizaje de su uso en contextos comunicativos es un área que requiere mayor atención.

En ese sentido, la elaboración de nuestra GP para el tratamiento del pasado continuo en alumnos de la ENEP Ixtacala contribuye con una serie de ejercicios que fomentan que el alumno dirija su atención al aspecto mencionado. Lo anterior es un prerequisite para lograr corregir la internalización del pasado continuo en las cuatro habilidades discursivas. Cabe mencionar que en las actividades propuestas se hizo mayor énfasis en las productivas, es decir, la escrita y la oral.

Finalmente, es necesario subrayar que esta gramática pedagógica contribuirá al desarrollo de la competencia comunicativa de una población hispanohablante determinada. Es evidente que el logro de una competencia comunicativa eficiente y eficaz requerirá de

baterias de ejercicios que permitan comprender y memorizar otros aspectos del funcionamiento de la lengua.

Asimismo, sería necesario poner en práctica esta batería de ejercicios a fin de hacer los ajustes necesarios para un mejor resultado.

## BIBLIOGRAFIA

- Alcina, Juan. 1975. **Gramática Española**.  
Barcelona: Ariel.
- Ausubel, D. 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En Pozo (Ed) **Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje**. Madrid: Morata Eds.
- Baugh, Albert. 1993. **A History of the English Language**. New Jersey: Prentice Hall.
- Bialystok, E. 1985. "Interlanguage is not a State of Mind. An Evolution of the Construct For Second Language Acquisition". **Applied Linguistics**. Vol. 6 (2): 102-117.
- Brook, G.L. 1958. **A History of the English Language**. London: Andre Deutsh.
- Brown, Gillian and Yule, G. 1983. **Teaching the Spoken Language**. CUP.
- Canale, M. y Swain, M. 1987. "Some Theories of Communicative Competence" En **Second Language Grammar: Teaching and Learning**. London: Longman
- Candlin, C. 1974. "The status of Pedagogical Grammar". En Corder, P. **The Background to Teaching**. Longman: 72 – 81.
- Carrell, P., Devine, J. and Eskey, D. (eds). 1988. **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: CUP.
- Celce-Murcia, Mariane and Larsen-Freeman, Diane. 1983. **The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course**. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- Cook, V. 1991. "Learning Different Types of Grammar". En **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Edward Arnold Eds: 9 – 29.
- Corder, S.P. 1974. "Aspects of Pedagogical Grammar". **Applied Linguistics**. Vol. 1. No. 1. Oxford University Press: 123 – 145.
- Corder, S. P. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars". **The Background to Teaching**. London: Longman.
- Corder, S. P. 1974. "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar?". En **Linguistic Insights in Applied Linguistics**. Pans Bruxells: 167 – 173.
- Corder, S. P. 1973. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.



- Crews, Frederick. 1977. **The Random House Handbook**. New York: Random House.
- Frank, Marcella. 1972. **Modern English: A Practical Reference Guide**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Fuchs, Marjorie. Et al. 1994. **Focus on Grammar**. New York: Longman.
- Gili, Samuel. 1983. **Curso Superior de Sintaxis Española**. Barcelona: Ed. Biblograf.
- Grabe, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research". **TESOL QUARTERLY**. Vol. 25, No. 3, Autumn.
- Graves, Katherine. 1989. **East West 2**. New York: Oxford University Press.
- Greenall, Simon. 1996. **Move Up**. Madrid: Heinemann.
- Grellet, F. 1981. **Developing Reading Skills**. Cambridge: CUP.
- Grellet, F. 1987. **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman.
- Harmer, Jeremy. 1991. **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman.
- Holloway, Joy. 1994. **Outlook for English 3**. México, D.F: UNAM.
- Hornby, A.S. 1975. **Guide to Patterns and Usage in English**. London: Oxford University Press.
- Huddleston, Rodney. 1976. **An Introduction to English Transformational Syntax**. London: Longman.
- Hymes, D.H. 1979. "On Communicative Competence". En J.B. Pride (Ed.) **Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Jespersen, Otto. 1982. **Growth and Structure of the English Languages**. Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- Jones, Leo. 1992. **Communicative Grammar Practice**. New York: Cambridge University Press.
- Knepler, Myrna. 1990. **Grammar with a Purpose. A Contextualized Approach**. New York: 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. **Principles and Practice in Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. 1986. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Hong Kong: OUP.
- Lee y Van Patten. 1994. **Making Communicative Language Teaching Happen**. New York: McGraw Hill.
- Leech, Geoffrey and Svartvik. Jan. 1975. **A Communicative Grammar of English**. London: Longman.
- Naunton, Jon. 1989. **Think First Certificate**. Hong Kong: Longman.
- Nolasco, Rob. 1996. **Streetwise. Intermediate Student's Book**. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David. 1989. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP.
- Odlin, Terrence. 1994. "Introduction". En **Perspectives on Pedagogical Grammar**. New York: Cambridge University Press.
- Oxford English Dictionary**. 1989. 2<sup>nd</sup>. Edition. Volumen XII. Oxford: Clarendon Press.
- Praninskas, Jean. 1975. **Rapid Review of English Grammar**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Quirk, Randolph. 1972. **A Grammar of Contemporary English**. London: Longman.
- Raimes, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing". **TESOL QUARTERLY**. Vol. 25, No 3. Autumn.
- Richard-Amato, P. 1988. **Interaction in the Second Language Classroom**. London: Longman.
- Rutherford, W. E. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" En **Applied Linguistics**. Vol. 1. (1): 171 – 185.
- Rutherford, W. E. 1987. "What is Pedagogical Grammar?". En **Second Language Grammar: Teaching and Learning**. London: Longman: 119 – 121.
- Rutherford, W. E. Grammatical Conciousness Raising in Brief Historical Perspective". En **Second Language Grammar: Teaching and Learning**. London: Longman: 15 – 29.

- Rutherford, W.E. 1987. "Consciousness-raising". **Second Language Grammar: Learning and Teaching**. New York: Longman.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En J.C. Richards (Ed.) **Error Analysis**. Singapore: Longman.
- Soars, John. 1994. **Headway. Student's Upper Intermediate**. New York: Oxford University Press.
- Sharwood, M. 1987. "Consciousness-raising and the second language learner". En W.E. Rutherford (ed) Op. Cit.
- Texeda, Jeronimo de. **Gramática de la Lengua Española**. (edición y estudio de Juan M. Lope Blanch, 1979). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Thomson, A. J. and Martinet, A. V. 1969. **A Practical English Grammar**. New York: Oxford University Press.
- Ur, Penny. 1984. **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge: CUP.
- Webster's Third New International Dictionary**. 1971. Springfield. USA. G & P Merriam Company.
- Werner, Patricia. 1990. **Interactions II**. México: McGraw-Hill.
- Werner, Patricia. 1990. **Mosaic I**. México: McGraw-Hill.
- Widdowson, H.G. (1990) **Teaching Language as Communication**. Hong Kong: Cambridge University press.
- Willis, Jane. 1981. **Teaching English through English**. New York: Longman.
- Zandvoort, W. (1977) **A Handbook of English Grammar**. London: Longman.