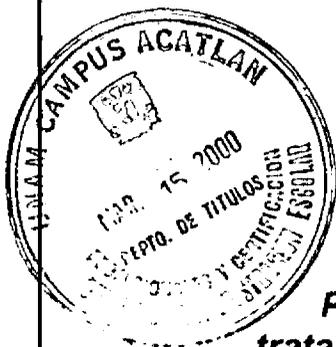




UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"



SEMINARIO - TALLER EXTRACURRICULAR

"GRAMÁTICA PEDAGÓGICA II"

Propuesta de una gramática pedagógica para el tratamiento de los adverbios "Enough" y "Too", dirigida a alumnos del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

PRESENTA

NANCY LUCERO MEZA GOZAÍN

276791

ASESORA: MTRA. PATRICIA J. ANDREW ZURLINDEN

FEBRERO 2000





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A **Dios** por darme la oportunidad de concretar una etapa y vivir momentos inolvidables.

A **mis Padres** por darme la vida y con ello la posibilidad de enfrentar nuevos retos.

A personas que con gran amor ofrecen todo su ser sin esperar nada a cambio y están ahí cuando más los necesitas, gracias por todo el apoyo brindado:

Margarita Yañez Hernández.

A todos aquellos amigos que me otorgaron su tiempo para realizar este trabajo.

DEDICATORIA

A ese hombre que en todo momento me brindó su apoyo y comprensión desde el momento en que lo conocí y que ahora comparte mi alegría de alcanzar otra meta, le dedico este trabajo que con gran sacrificio se llevó a cabo y sin su ayuda no hubiera sido posible:

Mi esposo y gran amigo

Marco Antonio Piedras Y.

A mi hija **Lucero Mercedes** por darme la motivación para seguir siempre adelante con valor.

A mi **segundo bebé** por la felicidad de ser nuevamente madre.

A mis hermanas: **Cecy, Gladys y Heysel** a quienes amo de verdad.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
1.1 Definición de gramática pedagógica (GP).....	4
1.2 Tipos de gramáticas	5
1.2.1 Gramática descriptiva.....	5
1.2.2 Gramática de aprendizaje.....	5
1.2.3 Gramática pedagógica	6
1.3 Componentes de una gramática pedagógica.....	8
1.4 Descripción de la población.....	9
CAPÍTULO 2 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE UNA LENGUA .	
2.1 Adquisición – Aprendizaje	10
2.1.1 Teoría del monitor.....	11
2.1.2 Teoría del aprendizaje significativo	13
2.2 Competencia comunicativa.....	17
2.3 Modelos para la presentación de la gramática.....	18
2.3.1 Toma de consciencia	19
2.3.2 Modelo de realización de tareas	20
2.3.3 Modelo de <i>input</i> estructurado	20
2.4 La gramática en diferentes metodologías de enseñanza.....	22
2.5 Interlenguaje y análisis de errores.....	23
CAPÍTULO 3 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA	
3.1 Los adverbios <i>Enough</i> y <i>Too</i>	27
3.1.1 Su historia	27

3.1.2 <i>Enough</i> y <i>too</i> en gramáticas de L2	29
3.2 Análisis contrastivo	35
3.3 Tratamiento pedagógico	42
CAPÍTULO 4 DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
4.1 Explicación gramatical para el docente	47
4.1.1 Ejercicio de Toma de consciencia	50
4.2 Comprensión auditiva	52
4.2.1 Ejercicios de comprensión auditiva	53
4.3 Producción oral	61
4.3.1 Ejercicios de producción oral	62
4.4 Comprensión de lectura	70
4.4.1 Ejercicios de comprensión de lectura	74
4.5 Escribir	82
4.5.1 Ejercicios de escribir	85
4.6 Integración de habilidades	89
4.6.1 Ejercicios de integración de habilidades	90
CONCLUSIÓN	99
APENDICES	101
1.-Funciones de <i>enough</i>	102
2.-Tipos de determinativos	103
BIBLIOGRAFÍA	129
LISTA DE CUADROS	
I. <i>Too</i> /Demasiado	40
II.- <i>Enough</i> + noun	40
Bastante/suficiente + sustantivo	
III. <i>Enough</i> / bastante o suficiente	41

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la gramática es indispensable por ser uno de los cuatro componentes que desarrollan la competencia comunicativa; en este sentido, el alumno necesita conocer las convenciones morfosintácticas que rigen dicha lengua, ya que un aprendizaje inadecuado de las mismas provoca serias limitaciones en la capacidad comunicativa.

Por tanto, la gramática describe el funcionamiento de las estructuras de una lengua para hablar y escribir correctamente y su importancia radica en la creación de diferentes posibilidades para la transmisión de un mensaje eficaz.

Cabe mencionar que existen diferentes tipos de gramáticas tales como: prescriptivas, tradicionales, estructuralistas, generativas-transformacionales, entre otras. Estas gramáticas comparten el mismo objetivo, describir formalmente la lengua, y la diferencia que existe entre ellas, es la teoría en la que se sustentan.

Asimismo, dichas gramáticas están dirigidas a nativo-hablantes y a menudo omiten las explicaciones de la lengua, por lo que generalmente son de difícil acceso para los estudiantes de una lengua extranjera.

De ahí la necesidad de crear gramáticas pedagógicas que ayuden al alumno a solucionar problemas específicos, con un lenguaje claro, comprensible y ejercicios de fácil comprensión:

Una gramática pedagógica (GP) es un auxiliar didáctico para el profesor de lenguas, incluye la metodología para enseñar las regularidades del idioma a aprender, y para los alumnos es un medio para resolver un problema y por ende, desarrollar la competencia comunicativa.

Dada la importancia que tiene la gramática en el proceso de enseñanza / aprendizaje (E-A) de una lengua, el objetivo general del presente trabajo es dar tratamiento al uso de los adverbios *Enough* y *Too* a través de ejercicios y actividades que faciliten la adquisición de estos puntos gramaticales, a fin de lograr un desempeño lingüístico adecuado en los alumnos del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la ENEP Acatlán.

Un factor que afecta de manera significativa el proceso E-A de una L2, es la falta de materiales adecuados que faciliten y consoliden la adquisición de los nuevos conocimientos.

Los libros de texto que utiliza el alumno de inglés como L2 tratan de manera general el funcionamiento de los adverbios *Enough* y *Too*. Los ejercicios contenidos en dichos textos son muy breves, y en ocasiones estos adverbios se combinan con otros puntos lingüísticos de tal forma que no reciben la importancia requerida.

Por otra parte, la posición del adverbio *Enough* en inglés es diferente que su equivalente en español. En español se utiliza antes de un adjetivo o un adverbio, caso contrario en inglés. Por tal motivo, el alumno puede confundirse con respecto al orden en que debe ir *Enough* al momento de comunicarse, debido a la interferencia que tiene con su lengua materna.

El adverbio *Too* se utiliza de igual forma que su equivalente en nuestro idioma. Sin embargo, la similitud de significado y morfosintaxis de los dos adverbios son factores que impiden fluidez en la comunicación y más aún si no se cuenta con la práctica suficiente. Por tal motivo, este trabajo será un auxiliar didáctico que puede evitar la fosilización de errores.

Esta propuesta se compone de cuatro capítulos: inicialmente se definirá el término de gramática pedagógica, así como los tipos de gramáticas con las que se relaciona. Asimismo, se describirá uno de los principales componentes en la elaboración de una GP: la población a la que se dirige esta propuesta.

En un segundo capítulo, se presentarán las bases teóricas que permitirán fundamentar los modelos a seguir en la elaboración de los ejercicios y actividades de los adverbios *too* y *enough*.

Se realizará una descripción lingüística en el tercer capítulo, que explique el funcionamiento de los puntos gramaticales tanto en el idioma inglés como en español; así como un análisis contrastivo que permitirá identificar los principales problemas para un no-nativo hablante de la lengua inglesa.

Finalmente, se describirán los lineamientos de los modelos de Toma de consciencia, Realización de tareas, Input y Output Estructurado y el Enfoque comunicativo, los cuales permitirán establecer las bases para la elaboración de los ejercicios y actividades para cada habilidad.

Las habilidades de comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y escritura, serán descritas en forma individual con el fin de enfocar la práctica de *too* y *enough* en cada área específica; posteriormente se enfatiza la importancia de integrar las cuatro habilidades en un salón de clases, por lo cual se incluirán ejercicios con base en tal principio.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este primer capítulo, se define el concepto de gramática pedagógica, así como los tipos de gramáticas con las que está interrelacionada como: la descriptiva y la de aprendizaje.

Por otra parte, se presentan los componentes indispensables para el diseño de una gramática pedagógica, de los cuales únicamente se describe la población a la que se dirige la presente propuesta.

1.1 Definición de gramática pedagógica (GP)

La gramática pedagógica surge de una necesidad, de un problema lingüístico que se presenta en un grupo determinado de alumnos y su principal función es dar tratamiento pedagógico a un punto gramatical específico que impide la comunicación.

Según M. Sharwood (1987), la GP tiene como objetivo desarrollar la competencia gramatical, siendo un medio y no un fin en sí misma. Dicho medio se conforma de una batería de ejercicios específicamente diseñados para la solución al problema particular, apoyando la actuación lingüística, objeto de la enseñanza.

Con base en lo que sostiene P. Corder (1974), en este trabajo se define GP como el conjunto de procedimientos que se manifiestan como ejercicios y materiales de enseñanza, diseñados y organizados para presentar al alumno los sucesos de la lengua (*facts, patterns and regularities*) en una forma accesible.

Cabe mencionar que la gramática pedagógica tiene ciertos límites: pretende un máximo de competencia lingüística a partir de un mínimo de metalenguaje; es incompleta por el hecho de no incluir a los demás componentes que conforman la gramática de la segunda lengua (L2), y por la relación que guarda el punto a tratar con los mismos.

* En este trabajo, los términos "segunda lengua" (L2) y "lengua extranjera", se usan indistintamente y se entienden como cualquier lengua que se aprende después de la lengua materna (L1). La distinción que algunos autores hacen entre L2 y LE se refiere al contexto en que se adquiere otra lengua y no es relevante para este trabajo.

También es selectiva, porque elige de todo el material existente para la enseñanza de una L2, sólo aquellos ejercicios que fomenten el desarrollo de las cuatro habilidades del punto determinado, y es limitada al público ya que responde a necesidades específicas de una población determinada.

1.2 Tipos de gramáticas

En la enseñanza de lenguas, existen tres tipos de gramáticas que guardan estrecha relación: gramática descriptiva, gramática de aprendizaje y gramática pedagógica, formando un ciclo que se retroalimenta constantemente, con la finalidad de que el estudiante de una lengua extranjera obtenga un nivel aceptable en el conocimiento del uso y funcionamiento de dicha lengua.

1.2.1 Gramática descriptiva

La gramática descriptiva (GD), se conoce también como científica. De acuerdo con J.P. Allen (1974:59) una gramática científica es aquella que especifica las propiedades formales de la lengua, se refiere al código y no a su uso; su objetivo es proporcionar una descripción sistemática del conocimiento lingüístico ideal. Este tipo de gramática describe a la lengua sin considerar al lector, ya que no aporta explicaciones específicas y sus descripciones son poco comprensibles por ser destinadas a nativo-hablantes; de ahí su difícil acceso para alumnos que no dominan esa lengua.

Por lo anterior, la GD será valorada en la enseñanza de lenguas por la descripción del funcionamiento de una lengua de acuerdo con la cual será un punto de apoyo para la labor docente.

1.2.2 Gramática de aprendizaje

La gramática de aprendizaje (GA) informa sobre la manera en que el alumno internaliza la lengua extranjera, es decir cómo formula hipótesis sobre el funcionamiento de L2 y cómo crea oraciones de acuerdo con su experiencia de uso de L1. Esto se conoce como interlenguaje, un sistema intermediario entre L1 y L2, que se manifiesta en las

producciones escritas y orales del alumno, mismas que sirven al profesor para identificar un problema lingüístico que bloquea la comunicación. En este contexto, el siguiente paso será entonces el diseño de una gramática pedagógica que dé tratamiento al punto problemático con base en una teoría acerca de los procesos psicológicos que intervienen al aprender una lengua, como en una metodología que se ajuste a las necesidades del alumno.

Por tal motivo, la GA es para los alumnos, el conocimiento que incluye reglas y descripciones que le permiten la competencia comunicativa en L2, y para profesores es un medio por el cual se obtiene información acerca del aprendizaje del alumno sea o no correcto.

1.2.3 Gramática pedagógica

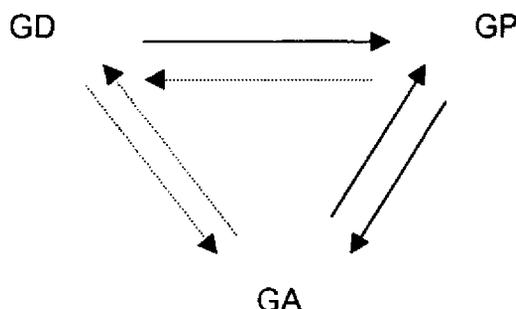
La gramática pedagógica, guarda estrecha relación con la gramática descriptiva y la de aprendizaje; el rol que desempeña es de mediador de ambas; asimismo juega un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Sus indicaciones se enfocan sobre todo a la forma de enseñar las descripciones lingüísticas: La presentación, debe ser innovadora, el punto a tratar se contextualiza en un ambiente que despierte el interés de los alumnos, el profesor elige todos aquellos medios (material didáctico) que estén a su alcance para lograr este fin. La explicación, por ser destinada para los alumnos debe ser clara y comprensible al igual que los ejercicios específicamente diseñados para el punto lingüístico, mismos que servirán de reforzamiento, y ejercitación, conocido también como explotación. Dichos ejercicios comprenden las cuatro habilidades de la lengua; por lo tanto, la evaluación de los contenidos es integral.

Para los alumnos, la gramática pedagógica es un medio para resolver un problema y para profesores es un auxiliar didáctico que contiene estrategias de enseñanza y modelos sistemáticos de explicación; no reemplaza al profesor ni al método y se dice que es ecléctica por apoyarse en diferentes metodologías.

Cabe mencionar que la GP funciona a nivel preventivo cuando se aplica antes de que el alumno cometa errores, proporciona las estrategias que facilitan la comprensión y memorización de las convenciones morfosintácticas del idioma. Puede también funcionar

a un nivel correctivo, da solución y tratamiento a un punto específico que impide la comunicación del alumno.

La relación que guarda la GP con las gramáticas descriptiva y de aprendizaje, se ilustra con el siguiente diagrama:



(H. Besse et R. Porquier, 1984: 198)

Las líneas punteadas se refieren a la relación indirecta y las líneas completas marcan una relación directa entre las gramáticas.

Si partimos de la idea de que la gramática pedagógica surge de una necesidad, es entonces la gramática de aprendizaje la que brinda información al profesor a través del interlenguaje del alumno, para detectar así un problema lingüístico y de esta forma estructurar la GP.

A partir de esta necesidad, el profesor diseña una gramática pedagógica que comprenda: 1) una descripción lingüística del punto específico, auxiliándose de la gramática descriptiva, además de 2) una teoría de aprendizaje que le indique la manera en que el alumno procesa la nueva información (L2) en su mente.

Con base en esos dos elementos, el profesor selecciona los principios de diferentes metodologías para crear la más apropiada a las necesidades de su población, proporcionando una batería de ejercicios que además de incluir las cuatro habilidades de la lengua, fomenten la competencia comunicativa ideal propuesta indirectamente por las gramáticas descriptivas.

Se dice que la relación entre GD y GA es indirecta porque la gramática descriptiva no da explicaciones de cómo se aprende la lengua, es hermética hacia el lector que la desconoce; sin embargo, el propósito de los alumnos que aprenden una lengua extranjera,

es alcanzar las metas que proponen las gramáticas descriptivas; pero esto es imposible si no se cuenta con el apoyo que otorga la gramática pedagógica, mediadora entre GD y GA.

En resumen, lo que marca la diferencia entre las tres gramáticas son sus objetivos específicos.

1.3 Componentes de una gramática pedagógica

W. Rutherford (1980) señala los siguientes elementos como componentes de la gramática pedagógica: una base de conceptos lingüísticos, una selección de características gramaticales de uso pedagógico y una aplicación de la información gramatical en un contexto pedagógico, lo que lleva a considerar ciertos factores para el desarrollo de una gramática pedagógica:

- La detección de un problema lingüístico que impide la comunicación de los alumnos. La GP tiene origen en un error. Como afirma Valdman (1974), los errores reflejan la forma en que los alumnos desarrollan la competencia lingüística, deben servir como base para el ordenamiento de las partes gramaticales y más aún, para establecer los objetivos y estrategias de enseñanza.

- Descripción de la población. Se considera el número de alumnos por grupo, la edad, el nivel de inglés, objetivos del curso, entre otros factores.

- El estudio de las bases psicolingüísticas para la enseñanza / aprendizaje del punto lingüístico específico. Por medio de este estudio se obtiene información sobre los procesos psicológicos que intervienen al aprender una segunda lengua.

- Descripción del funcionamiento del punto gramatical a tratar. Esta descripción se realiza a través de una revisión detallada en gramáticas descriptivas, así como la elaboración de un análisis contrastivo del punto lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta. Asimismo toma en cuenta la información que otorgan las metodologías más recientes.

Finalmente, el profesor retoma todos los elementos anteriormente descritos para diseñar una gramática pedagógica con los principios de una metodología y adecuada a las necesidades de su población, con el fin de que las regularidades de la lengua meta sean asimiladas.

1.4 Descripción de la población

La población a la que se dirige esta propuesta está constituida por estudiantes de distintas carreras de la UNAM - ENEP Acatlán. Sus edades varían entre los 21 y 25 años de edad, y están inscritos en un grupo de tercer nivel del plan global de inglés del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE), con 200 horas de enseñanza previa del idioma. Este curso se imparte del lunes a viernes con duración de una hora diaria.

El Departamento de Inglés del CIE, ofrece a los estudiantes de la ENEP y al público en general, dos modalidades para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera:

Comprensión de Lectura (CL) incluye tres niveles e implica el estudio del idioma sólo en el área de lectura y comprensión de textos escritos. Este curso generalmente forma parte de un requisito para la mayoría de las carreras que se imparten en la institución.

Plan Global (PG) consta de seis niveles, con un total de 50 horas cada uno. En ellos se fomenta el desarrollo de las cuatro habilidades. Para ingresar a PG, los alumnos deben presentar un examen de colocación obligatorio; en algunos casos se debe iniciar con un curso de preparación denominado "PG-Basics". Normalmente el número de alumnos por grupo es de 25 a 35.

En los niveles PG1 al PG6, se utiliza la serie de libros *East West* (Graves, K y Rein, D.P. 1990) de la editorial Oxford University Press. Asimismo, el CIE facilita el uso de una sala de video y grabadoras.

La acreditación del curso implica obtener 70 puntos de un total de 100 en las dos evaluaciones (parcial y final); es una evaluación acumulativa y en ella se integran las cuatro habilidades.

Por otra parte, el profesorado que no tiene una licenciatura debe aprobar el examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM o tener la constancia del curso de Formación del CELE o de la FES Cuautitlán.

Después de haber definido la gramática pedagógica, los tipos de gramáticas que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje y los componentes principales de la GP, pasaremos en el siguiente capítulo para analizar las bases teórico - metodológicas que fundamentan este trabajo.

CAPÍTULO 2

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE UNA LENGUA

En este segundo capítulo, se analizarán las bases teórico-metodológicas que sustentan el presente trabajo, como son: el proceso de adquisición/aprendizaje y su relación con la teoría del Monitor; asimismo, se describirá la importancia del aprendizaje significativo y las condiciones que se requieren para lograrlo, tomando en consideración la forma de presentación de los puntos gramaticales, es decir, despertar la consciencia del alumno hacia la gramática por medio de un "input" significativo y con ello lograr una competencia no solo gramatical sino también sociolingüística y estratégica.

Por otra parte, se hace un breve análisis del papel de la gramática en las metodologías más representativas y la relevancia que tiene en la competencia comunicativa. Asimismo, se incluyen tres diferentes modelos para su presentación: Toma de consciencia, Realización de tareas e "Input" estructurado.

Finalmente, se describe como parte fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua, los errores que comete el alumno, cuya manifestación se hace presente en su interlenguaje y a través del mismo se obtiene información que permita al profesor elaborar ejercicios para la presentación de un punto lingüístico problema.

2.1 Adquisición – Aprendizaje

S. Krashen (1980), hace la distinción entre los procesos de adquisición y aprendizaje; se refiere a ellos como sistemas que intervienen directamente en el logro de la competencia comunicativa de L2.

Por un lado, define adquisición como un proceso inconsciente que se desarrolla a través de una "construcción creativa", en una serie de etapas comunes a todos los que adquieren una lengua, llamadas estrategias universales.

La adquisición de una L2 se presenta de manera natural, similar a la forma en que un niño adquiere su lengua materna, y en donde se enfatiza el significado (no se hace uso consciente de las formas lingüísticas de la lengua) y el "INPUT" (es decir, toda aquella información que se dirige al sujeto, quien como pre-requisito psicológico deberá tener disposición para aceptar la información). Cabe mencionar que no todo el "INPUT" es procesado, sólo una parte a lo que Krashen denomina "INTAKE".

Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente, resultado de una enseñanza formal y cuya característica es la retroalimentación (feedback) o corrección de errores. Su enfoque está en la forma de la lengua y en el uso correcto de las reglas gramaticales.

De acuerdo con el autor, ambos procesos guardan estrecha relación; el sistema adquirido hace posible la producción lingüística en la lengua meta, mientras que el sistema aprendido actúa sólo como "monitor", es decir, regula el uso consciente de la gramática. La operación del monitor depende en gran medida de las condiciones que establezca el usuario, el momento apropiado y las características individuales del mismo, las cuales son descritas en la teoría del Monitor del siguiente apartado.

Por tanto, mientras que los niños inevitablemente adquieren su primera lengua, los adultos adquieren y aprenden una L2 al mismo tiempo; partiendo de esta idea, el profesor puede promover en el salón de clase la adquisición de L2 a través de ejercicios contextualizados y la oportunidad de usar la lengua en forma natural, y el aprendizaje con la presentación explícita de las reglas gramaticales y la corrección selectiva de errores con el propósito de estimular el proceso de construcción creativa y, por ende evitar la fosilización de errores por medio de una gramática pedagógica.

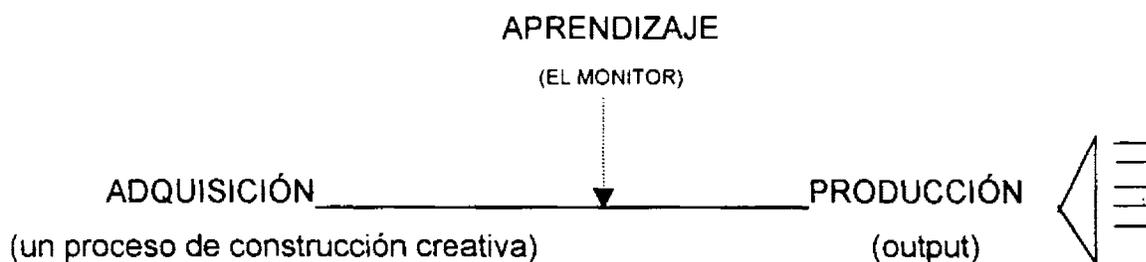
2.1.1 Teoría del monitor

El origen del Monitor son las "operaciones formales", que caracterizan una etapa que según Piaget (Krashen, 1988) se alcanza en la adolescencia. A partir de este momento el individuo ha desarrollado la habilidad de relacionar ideas en ausencia de conceptos empíricos; los nuevos conceptos se adquieren de forma verbal y no concreta, como es el caso de los niños. Un adolescente es capaz de usar reglas abstractas para dar solución a diferentes problemas. Por ejemplo, el uso de la gramática requiere "estar alerta" de las reglas abstractas de la L2 para la producción de oraciones, siendo así el resultado de las

“operaciones formales”. Por medio de dichas operaciones un sujeto puede hacer generalizaciones conscientes sobre la lengua, las cuales se presentan en el Monitor.

La función del Monitor se manifiesta en la autocorrección y en un espacio de tiempo que el individuo se toma para “pensar”, previo a la producción de mensajes en la lengua meta; de manera que todo lo aprendido se organiza o asimila para ser posteriormente revisado por el Monitor, cuando las condiciones lo permiten. En ocasiones la revisión altera la producción del sistema adquirido.

Para ilustrar la operación del Monitor, se incluye el siguiente diagrama (Krashen 1980: 215), en que se muestra la interrelación entre aprendizaje, o el monitor, y adquisición para la producción (output) de L2.



El monitor opera cuando el sujeto se encuentra en una situación de duda para la producción de L2; para ello verifica o modifica lo que intenta comunicar, recurriendo al monitor. Su uso varía según el tipo de personalidad del usuario:

a) una persona extrovertida hace uso mínimo del monitor por el hecho de darle poca importancia al qué dirán si comete un error, mientras que b) una persona introvertida hace uso excesivo del monitor con el fin de evitar cometer errores y hacer el “ridículo” frente a otros, y el tercer tipo es c) aquella persona que hace uso moderado del monitor ya que su personalidad está en balance.

Por lo anterior, Krashen distingue 3 tipos de usuario:

- 1) “overuser” usuario excesivo
- 2) “optimal” usuario óptimo
- 3) “underuser” usuario ocasional

Es importante considerar la teoría del Monitor ya que es el encargado de corregir y regular el aspecto gramatical de la lengua en la producción oral y escrita del alumno.

Profesores con experiencia en la enseñanza de L2 pueden identificar el tipo de usuario a través de la producción lingüística del mismo; se pretende fomentar el uso óptimo del monitor, aunque no siempre es posible debido a las variables individuales.

Dentro de estas variables, se encuentran la aptitud y la actitud, conceptos definidos por Krashen en este modelo teórico como factores que se relacionan con el desempeño en una segunda lengua, pero que no se relacionan entre sí. La actitud positiva de una persona hacia la L2 no es un factor que indique un grado alto de aptitud en el aprendizaje de la misma.

La aptitud se define como el factor que se relaciona directamente con el aprendizaje consciente de una lengua, o el Monitor; ésta se manifiesta en las evaluaciones o tests, de los cuales se obtiene el grado de conocimientos que tiene el alumno de la L2. En ella intervienen factores cognoscitivos, relacionados con la inteligencia.

En cambio, la actitud usualmente es definida como una disposición o tendencia a responder positiva o negativamente hacia cierto aspecto (idea, objeto, persona o situación); se relaciona con nuestras creencias y experiencias. En ella intervienen otros factores afectivos como son la motivación, el nivel de ansiedad, la autoestima, entre otros, que influyen directamente en la adquisición.

Tales factores afectivos conforman lo que se denomina como "filtro afectivo". En general, un nivel alto de motivación, autoconfianza, autoestima positiva y un bajo nivel de ansiedad disminuyen el nivel del filtro afectivo y promueven la ejecución apropiada de L2. En el caso contrario, los factores afectivos muestran un bajo nivel, lo que aumenta el filtro afectivo y la ansiedad impidiendo así la adquisición de la lengua meta.

El hecho de concebir el aprendizaje como un proceso de organización-asimilación, nos remite a la teoría de Ausubel, quien de igual forma considera la organización y reestructuración del conocimiento como base para su teoría del aprendizaje significativo, brevemente desarrollada en el siguiente apartado.

2.1.2 Teoría del aprendizaje significativo

En la teoría del aprendizaje significativo, la adquisición de una segunda lengua se entiende como una habilidad cognoscitiva, un grupo de representaciones mentales que guían la actuación. Cada representación forma parte de un sistema, el cual se elige

mediante una serie de procesos de selección. Al incrementarse el sistema, éste se va "reestructurando", es decir, la nueva información se acomoda y renueva el sistema entero (Mc Laughlin, B. 1987).

El conocimiento se representa en la memoria, que es una serie de *nodos* (grupos de elementos informacionales) interasociados complejamente. El sistema de nodos se encuentra en la memoria a largo plazo (MLP), y éstos pasarán mediante algún estímulo a la memoria a corto plazo (MCP) al ser requeridos por asociaciones para la solución de problemas. En ocasiones, la MCP se conoce como memoria de trabajo para denotar el uso activo de los procedimientos cognitivos con la información que está siendo almacenada (Anderson en O'Malley, J.M y Chamot, A. 1990:17).

En la memoria hay dos maneras de representar el conocimiento, según Anderson:

- El conocimiento estático o *declarativo* se refiere a las definiciones, hechos, reglas que generalmente pueden verbalizarse (lo que se sabe acerca de algo); se aprende rápidamente y también puede incluirse en secuencias temporales o imágenes.

- El conocimiento dinámico o *procedimental* es la habilidad para realizar varios procesos mentales y para generar la lengua o usarla en la solución de un problema y comunicarse; se adquiere paulatinamente y mediante la práctica; es el cómo hacer algo.

De acuerdo con los autores citados en este apartado, la nueva información se adquiere a través de cuatro procesos:

Selección: el sujeto se enfoca en información específica de interés y la transfiere a la memoria de trabajo (MCP).

Adquisición: la información de la MCP se transfiere a la MLP para almacenarla permanentemente.

construcción: se construyen conexiones internas entre el conocimiento ya existente en la memoria y la nueva información.

integración: el sujeto realiza una búsqueda en la MLP para transferir el conocimiento a la memoria activa .

Así, la selección y la adquisición determinan qué se aprende y la construcción e integración determinan cómo se organiza lo que se aprende.

Por tanto, según la teoría cognoscitiva, sí se puede aprender una segunda lengua mediante reglas formales; el conocimiento declarativo se vuelve procedimental. Hay tres

etapas en la adquisición de habilidades (Anderson en O'Malley y Chamot, 1990) que explican el paso del conocimiento declarativo al procedimental:

Etapas cognoscitiva: en ella, hay una actividad consciente por parte de los alumnos, sobre el qué se debe hacer, el conocimiento es básicamente declarativo.

Etapas asociativa: en ella, los errores se detectan gradualmente y se tiene la habilidad para corregirlos; además se realizan conexiones entre los elementos. Es la etapa intermedia.

Etapas autónoma: en esta etapa, la ejecución se vuelve automática y sin esfuerzo, se aplican las reglas inconscientemente; es el uso "óptimo" del Monitor. Esta etapa muestra que el conocimiento de L2 se ha organizado y reestructurado el conocimiento general del sujeto, el cual se convierte en procedimental.

Esta teoría de adquisición de habilidades asume que un individuo aprende las reglas de la lengua partiendo de una habilidad compleja hacia una habilidad automática de ejecución.

Con base en los procesos de adquisición del nuevo conocimiento, D. Ausubel (1987:211) sostiene su teoría del Aprendizaje Significativo: "Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe". En otras palabras, 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 con respecto a sus conocimientos ya existentes. Para ello son necesarias tres condiciones:

- El material debe poseer un significado en sí mismo, esto es, una relación entre sus partes.
- El sujeto debe tener "predisposición" hacia el aprendizaje significativo, dado que comprender requiere siempre un esfuerzo; el sujeto debe tener algún motivo para esforzarse.
- La "estructura cognoscitiva" del sujeto debe contener "ideas inclusoras" o elementos conocidos con los que pueda ser relacionado el nuevo material.

Por otra parte, a diferencia del aprendizaje significativo, Ausubel considera el aprendizaje memorístico como "aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario, es decir careciendo de todo significado para la persona que aprende" (1987:212). Es el tipo de aprendizaje por asociación (concepto-significado) y

memorización. No obstante, este aprendizaje puede producirse con materiales que posean un significado en sí mismos, siempre que no se cumplan las condiciones mencionadas del aprendizaje significativo.

Además de la diferencia cognoscitiva entre ambos procesos, éstos se distinguen por el tipo de motivación que promueven y por las actitudes del alumno ante el aprendizaje (Ausubel:212).

La importancia de esta teoría para la presente GP radica en que está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo donde los procesos de aprendizaje y enseñanza se conciben como continuos (horizontal y vertical).

Con relación al aprendizaje significativo, Ausubel distingue tres tipos:

Representaciones: adquisición de vocabulario.

Conceptos: formación de conceptos.

Proposiciones: integración de conceptos.

La relación que guardan estos tres tipos de aprendizaje con las etapas de adquisición es prácticamente la misma; se observa que el aprendizaje se logra a partir de lo general a lo específico, contrario a las teorías asociacionistas. El alumno inicia con el reconocimiento de la lengua y cómo funcionan sus partes, para continuar gradualmente hasta lograr una ejecución automática en donde pueda integrar todo su conocimiento de L2 para convertirlo en procedimental. Según este autor, la mayor parte de los aprendizajes significativos son subordinados, es decir, la nueva idea aprendida se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. En general, la reestructuración de conocimientos es un producto directo o indirecto de la instrucción, el cual depende en gran medida de la motivación y los factores afectivos del alumno.

Así, las condiciones para la adquisición según Krashen y las condiciones para el aprendizaje significativo de Ausubel resultan equivalentes y para el propósito del trabajo son relevantes, debido a que una GP pretende que el alumno disminuya su filtro afectivo y que el punto lingüístico problema permanezca en la MLP, lo cual se denomina como adquisición.

Por lo anterior, podemos decir que una batería de ejercicios específicamente diseñada para un aspecto gramatical, debe presentarse en forma gradual, que lleve al alumno paso a paso conforme a las etapas de adquisición y con ello propiciar el aprendizaje significativo. Adquisición y aprendizaje conforman un mismo proceso para

lograr la competencia comunicativa, la cual incluye tres competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica.

2.2 Competencia comunicativa

El término de competencia, inicialmente introducido por Chomsky en la década de los 60's, está asociado exclusivamente con el conocimiento de reglas gramaticales, es decir, el sistema lingüístico (o gramática) que un nativo hablante ideal ha internalizado, mientras que el término ejecución (performance) se refiere a los factores psicológicos que intervienen en la percepción y producción del habla. De acuerdo con esta perspectiva, una teoría de competencia es equivalente a una teoría de gramática.

D. Hymes (1979:272) es uno de los primeros en señalar que la versión de Chomsky no considera los factores socioculturales que contextualizan la producción verbal del individuo de acuerdo con una situación específica. Por ello, propone una noción más amplia de competencia, una teoría de competencia comunicativa que incluya no solo la competencia gramatical sino una competencia sociolingüística o contextual, para definir la habilidad de usar las reglas en un contexto.

En su teoría, el autor distingue cuatro aspectos para el logro de la competencia comunicativa; esto es, saber cuando algo es:

Posible (en términos gramaticales)

Factible (en el sentido que existan las condiciones adecuadas para la comunicación, en términos de procesamiento de información humana –psicolingüístico -)

Apropiado (cuando lo que se comunica está de acuerdo con el contexto)

Ejecutable (cuando existen los tres aspectos anteriores y se llevan a la práctica).

Sin embargo, según M. Canale y M. Swain (1987:73), la teoría de Hymes no puede considerarse integrativa, debido a la falta de atención en cómo las producciones del individuo deben estar ligadas al nivel del discurso. Asimismo, no hace la integración de los diferentes componentes de la competencia comunicativa; por tanto, de acuerdo con el punto de vista de Canale y Swain, una teoría integrativa es aquella en la que se presenta: 1) una síntesis de conocimiento de los principios gramaticales básicos, 2) un conocimiento de cómo se utiliza la lengua en contextos sociales para desempeñar las funciones

comunicativas y 3) el conocimiento de cómo los enunciados y las funciones comunicativas pueden combinarse según los principios del discurso.

En otras palabras, la habilidad de usar la lengua integra tres competencias, las cuales guardan estrecha relación:

Competencia gramatical, que se refiere al conocimiento de las reglas de gramática.

Competencia sociolingüística, que se refiere al uso que tienen las reglas de la lengua, según el entorno.

Competencia estratégica, que es la habilidad para organizar los enunciados y hacer llegar el mensaje.

Con respecto a la competencia psicolingüística de Hymes, Canale y Swain afirman que no hay necesidad de incluirla en un modelo de Competencia Comunicativa; para ellos, ésta forma parte tanto de la competencia sociolingüística como estratégica.

Por tanto, la gramática pedagógica por medio de ejercicios contextualizados, fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa y de acuerdo con Canale y Swain, la competencia gramatical forma parte importante para el uso apropiado de la lengua en un contexto.

Es por lo anterior, que el profesor utiliza un modelo accesible para la presentación de la gramática, con la finalidad de que el alumno tome consciencia sobre el aspecto lingüístico que aprende.

2.3 Modelos para la presentación de la gramática

En este apartado, se abordan tres diferentes modelos para la presentación de la gramática en un salón de clases; en ellos se promueve la instrucción formal de L2 por medio de un input significativo, es decir, la presentación explícita de los rasgos particulares de la lengua de una manera familiar a su conocimiento existente.

La selección de estos tres modelos se realizó conforme a los objetivos de la presente propuesta.

2.3.1 Toma de consciencia

Una parte esencial en la enseñanza de una lengua es la gramática, y una manera de abordar la enseñanza de la gramática se conoce como toma de consciencia gramatical.

En el Modelo de Toma de Consciencia (TC), el aprendizaje toma lugar dentro de un contexto familiar, lo que todo alumno conoce inconscientemente, es decir, los universales del lenguaje, los principios universales y los procesos universales.

Su principal función de TC es asociar lo familiar o conocido con lo desconocido; es un "facilitador" del aprendizaje (W. Rutherford, 1987:21), un medio más que un fin, el cual actúa como un puente entre el conocimiento previo del sujeto o L1 y el nuevo conocimiento de L2.

Por ejemplo, el orden básico de las palabras (universal de la lengua) puede tener "desviaciones" de una lengua a otra. Estas variantes a su vez pueden convertirse en un impedimento para la ejecución de L2, de manera que la TC conscientiza al alumno sobre estas diferencias a través del profesor, quien es el encargado de presentar la gramática en forma accesible, proporcionando la nueva información en forma gradual con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

Autores como Rutherford (1987), Fotos (1993) y Yip (1994) coinciden en que la TC tiene como principal objetivo, dirigir la atención del alumno hacia aspectos gramaticales específicos a los cuales se intenta dar tratamiento por medio de la instrucción formal, única vía en donde se promueve la toma de consciencia gramatical.

Además, afirman que la TC favorece el aprendizaje, por el hecho de ser el enlace entre lo conocido y lo desconocido.

Por otra parte, a diferencia del aprendizaje tradicional en donde las reglas gramaticales deben ser aprendidas sin ninguna relación significativa para el alumno y mucho menos motivación por aprenderlas, la TC propone la enseñanza gramatical por medio de un input significativo, es decir, que el alumno enfoque su atención en el punto gramatical específico, el cual será presentado de manera familiar a su conocimiento existente. Con base en la instrucción explícita, el sujeto puede construir algo nuevo para convertirlo en "output" significativo que sea de interés y motivación para él. De igual manera se dará cuenta de la posibilidad de "negociar" su aprendizaje, con el profesor,

recibiendo del mismo un "input" significativo para la producción de un "output" del mismo valor, propuesta del siguiente modelo.

2.3.2 Modelo de realización de tareas

En este modelo, Sandra Fotos (1993, 1994) propone las tareas gramaticales con dos objetivos primarios: desarrollar el conocimiento explícito de la gramática de la lengua meta y proveer oportunidades de interacción enfocadas a un intercambio de información. A través del trabajo en parejas se obtiene un "output" significativo para los alumnos, que conlleva un alto nivel de motivación. Estas tareas (según Ellis y Fotos, 1991) crean una consciencia de la estructura de la lengua, promueven el metalenguaje y facilitan la adquisición.

Por su parte, la enseñanza tradicional de la gramática manipula el "output" del alumno, no le permite creatividad en sus producciones, ya que el profesor es quien "descarga" todos los conocimientos de L2 sobre los alumnos y el sistema de desarrollo en la lengua meta no se presenta porque es "dependiente" del "input" del profesor (V.Patten, 1995).

2.3.3 Modelo de input estructurado

Van Patten (1995), nos propone la instrucción gramatical explícita en las clases de lenguas, sin hacer a un lado el aspecto comunicativo y las actividades que comprometen a los alumnos. El autor señala cuatro hipótesis acerca de la relación entre el procesamiento de "input" y la adquisición de una segunda lengua, las cuales son de gran ayuda para entender la relación entre la atención a la forma y la atención al significado:

- Los alumnos procesan el "input" por su significado antes que por su forma.
- Para que los alumnos procesen una forma que no es significativa, deben poder procesar contenido comunicativo sin tener que prestarle atención.
- Los alumnos tienden a procesar cadenas de "input" como sujeto – verbo – objeto, creyendo erróneamente, que la primera frase que encuentren con o sin sustantivo tendrá la categoría de sujeto.

- Los alumnos pueden procesar frases y recurrir a modelos como piezas sin analizar, especialmente si las propiedades fonológicas ayudan a delimitar dichas frases.

Este tipo de instrucción gramatical, según el autor, debe guiar y enfocar la atención de los alumnos cuando procesen el "input". Para ello deben utilizarse actividades de "input" estructurado, en las que se concentran rasgos particulares de la lengua en un grupo estructurado de oraciones y la atención de los alumnos se centra en las formas gramaticales contenidas en dicho grupo.

Este modelo guía a los alumnos a procesar las oraciones en el "input", las cuales se presentan de manera oral o escrita; los alumnos no tienen que producir la estructura gramatical, sólo tienen que interpretar el significado de la oración.

En cuanto a la elaboración de ejercicios, el autor señala ciertos lineamientos:

- Presentar una cosa a la vez
- Mantener la atención en el significado
- Ir de la oración al discurso
- Hacer uso del "input" oral y escrito
- Hacer que el alumno trabaje con ese "input"
- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno

Asimismo, señala diferentes actividades de "input" estructurado tales como: opciones binarias, relación de columnas, información dada, selección de alternativas y encuestas.

Los tres modelos anteriormente descritos, coinciden en que la instrucción formal de L2 debe ser de manera explícita y llevarse a cabo por medio de actividades que comprometan a los alumnos con el nuevo conocimiento que están aprendiendo.

De acuerdo con los objetivos de los modelos y los lineamientos para la elaboración de ejercicios según Van Patten, se realizará la batería de ejercicios para la presente gramática pedagógica.

2.4 La gramática en diferentes metodologías de enseñanza

El aspecto gramatical ha sido considerado una parte esencial en la instrucción de la lengua; aún en nuestros días se considera una condición suficiente para el éxito en el aprendizaje de una lengua.

A continuación, se describe cómo se ha abordado la gramática en diferentes metodologías de enseñanza según D.Larsen – Freeman (1986).

En el método de gramática traducción, las reglas gramaticales se aplican con un enfoque deductivo, las cuales se ejercitan a través de textos literarios. Se estudian las partes del discurso y las categorías de las palabras, lo que crea una extensa terminología gramatical.

El método directo maneja la gramática de manera implícita con un enfoque inductivo. Tiene como objetivo la comunicación en la lengua meta, por lo que no se utiliza la lengua materna y no se incluyen reglas gramaticales explícitas; son de gran importancia todos aquellos objetos (realia) que ayuden a entender significados. El profesor demuestra; no explica ni traduce.

En el método audiolingual, la producción oral y la comprensión auditiva son las habilidades que reciben más atención; la gramática se enseña por analogía inductiva más que por explicaciones deductivas, ya que uno de sus principios básicos es que el proceso de aprendizaje de una L2 es similar al de adquisición de la L1, lo que conduce a un proceso implícito de la gramática.

Por su parte, el enfoque comunicativo considera el uso de la lengua para llevar a cabo diferentes funciones dentro de un contexto social, por lo que la lengua meta no es tratada como el objeto de estudio, sino como un medio para lograr la comunicación. Por esto, la gramática se aborda con un enfoque inductivo, dando mayor importancia a la promoción de la comunicación verbal sin descuidar las otras habilidades de la lengua y sólo cuando las condiciones lo requieren se hacen explicaciones de reglas gramaticales. El papel que juega el profesor es de facilitador y consejero, los alumnos interaccionan entre sí constantemente por medio de actividades comunicativas como son: debates, desarrollo de obras teatrales, descripción de historias, entre otras; es decir toda aquella actividad que provoque retroalimentación (feedback) con el fin de comunicarse.

Conforme a las características de este enfoque comunicativo, se elaborarán los ejercicios para la presentación de los adverbios *too* y *enough* de esta gramática, tomando en cuenta que la competencia gramatical forma parte indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa, al igual que los errores producidos por el alumno durante el proceso de aprendizaje, los cuales se manifiestan en el interlenguaje.

2.5 Interlenguaje y análisis de errores

El sistema lingüístico que el individuo forma con respecto a sus nuevos conocimientos de L2, se denomina interlenguaje (IL). Es un sistema independiente que integra tanto a la lengua materna como a la lengua extranjera.

L. Selinker (1974) se refiere a interlenguaje como un sistema que tiene un status intermedio entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), siendo el resultado de un proceso que se desarrolla en la *estructura psicológica* que está *latente* en el cerebro, la cual se activa cuando el sujeto aprende una segunda lengua.

El concepto de *estructuras latentes* tiene sus inicios con Lenneberg, y se refiere a:

Un orden ya establecido en el cerebro.

La contraparte biológica de la gramática universal (Lenneberg se refiere a estructuras latentes y no a universales de la gramática).

Diferentes etapas de maduración, en las cuales un niño puede llegar a transformar la estructura latente en estructura realizada de una gramática particular (Selinker, 1974:33).

Por lo anterior, se dice que aquellas personas cuya competencia comunicativa se asemeja a la de un nativo-hablante, han reactivado la estructura latente que Lenneberg describe. Sin embargo, esto no es muy frecuente según el resultado de algunos estudios (Selinker, 1974:34); sólo el 5% de la población de alumnos lo logra.

De acuerdo con Selinker, existen cinco procesos que contribuyen al desarrollo del interlenguaje:

- Transferencia de L1.
- Transferencia de instrucción.
- Estrategias de aprendizaje.
- Estrategias comunicativas.

- Sobregeneralización de las reglas de L2.

Dichos procesos están asociados con el concepto de “**fosilización**”, un mecanismo que existe en el interlenguaje, que es “la incorporación permanente de las formas lingüísticas incorrectas en el IL del individuo” (Brown,1980:181). Tal mecanismo puede intervenir positiva o negativamente en los procesos de IL y su producción.

Entre los aspectos fosilizables se encuentran puntos lingüísticos (como el caso de los adverbios *too* y *enough*), reglas y subsistemas que permanecen en el IL de la persona, sin importar su edad o la instrucción que recibe de L2, y se manifiestan en la producción del interlenguaje ya sea en situaciones de ansiedad o de extrema relajación.

La hipótesis de interlenguaje representó un avance significativo en la enseñanza con respecto a las limitantes del análisis contrastivo. Por medio de la producción del interlenguaje, el profesor obtiene información sobre el habla de los alumnos y los errores que comete durante el proceso. A partir de ellos diseña ejercicios que faciliten la comprensión del problema con material significativo que guarde relación con su L1; en otros términos, una gramática pedagógica cuya finalidad sea presentar el punto lingüístico problema de manera accesible al alumno y evitar que se convierta en un aspecto fosilizable.

El estudio de los errores producidos por el alumno es lo que se denomina análisis de errores, se distingue del análisis contrastivo por el estudio que hace a todas las causas posibles de error, entre ellas están la interferencia con la L1, errores dentro de L2, el contexto sociolingüístico de comunicación, psicolingüístico o estrategias cognoscitivas y sin duda distintas variables afectivas que se manifiestan en el uso del Monitor.

El hecho de cometer errores, forma parte de cualquier aprendizaje humano. Según Corder (en Brown,1980:164) “los errores del alumno son significativos ya que proveen la evidencia de cómo está siendo aprendida o adquirida la lengua meta, es decir, qué estrategias o procedimientos utiliza el alumno en el descubrimiento de la lengua”.

De acuerdo con Corder (1973), la importancia de considerar los errores radica en que por medio de ellos se puede:

- Medir el aprendizaje del alumno,
- Planear o modificar el syllabus o los materiales por medio del análisis de error, además,

- Tener un uso teórico que permite al lingüista conocer sobre el proceso de aprendizaje.

En el análisis de errores, se debe distinguir entre *mistakes* y *errors*. Se entiende por *mistake*, una equivocación en la producción del sistema lingüístico, un uso incorrecto de la lengua que no tiene consecuencia grave en la competencia lingüística de la persona. Los *errors* son desviaciones notables del conocimiento gramatical de L2, lo cual se presenta en el interlenguaje del alumno. Un error puede llegar a ser indispensable para un alumno para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua meta.

En la realización de un análisis de error, son indispensables dos pasos (Brown, 1980): 1) identificación y, 2) descripción del error. Posteriormente se hace una comparación entre la lengua materna y la L2 para descubrir la hipótesis errónea y entender por qué se presenta.

La relevancia que tiene el análisis de error en la enseñanza de una lengua es para:

- la corrección del error en el salón de clase
- la oportunidad de proveer explicaciones gramaticales y
- el diseño de materiales y currícula.

Sin embargo, según Brown (1980), el profesor se enfrenta con dos problemas: qué corregir y cómo hacerlo. El primero depende de la gravedad del error, si éste interfiere o no con la comprensión y la eficacia para la comunicación, y el segundo depende de un juicio afectivo, cognitivo y lingüístico que no impida la comunicación. De ahí la necesidad de conocer las causas posibles de error, de forma que el profesor pueda proporcionar una explicación gramatical o corrección efectiva que permita al alumno construir un sistema eficiente de interlenguaje y evitar la fosilización de errores. Es importante conocer este sistema intermedio para poder mediante el uso de una GP, modificar aspectos de IL que muestren deficiencias y lograr su aproximación a la lengua meta.

En este capítulo, el aprendizaje y la adquisición se consideraron como parte de un mismo proceso, el cual guía al individuo hacia su meta, la competencia comunicativa de L2.

Dicha competencia se conforma de otros factores para su desarrollo: una actitud positiva y motivación hacia el nuevo conocimiento lo que dependerá de la presentación

adecuada de un punto lingüístico causante de error en el uso de la gramática (aspecto ineludible de la lengua) según un modelo determinado, el cual elige el profesor con el objetivo de conscientizar al alumno sobre lo que aprende; una batería de ejercicios que comprometan a los alumnos con su aprendizaje, con la posibilidad de convertirlo en significativo si guarda relación con su conocimiento existente.

Por tanto, al cubrir los objetivos de este capítulo, se plantean las bases teóricas que servirán de apoyo para elaborar la batería de ejercicios de los adverbios *too* y *enough* de los cuales se presentará una descripción lingüística en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

La elaboración de la gramática pedagógica de los adverbios *too* y *enough*, se basa en una descripción lingüística que fundamenta el desarrollo de ejercicios, los cuales promueven la adecuada ejecución de tales puntos lingüísticos.

En el presente capítulo, se lleva a cabo un análisis contrastivo de los adverbios en inglés y en español; de igual forma, se hace referencia a la manera en que diferentes libros de texto abordan el tema, con la finalidad de señalar posibles áreas de dificultad para estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera.

3.1 Los adverbios *Enough* y *Too*

La palabra *enough* como adjetivo, indica que algo es suficiente o bastante en cantidad o número, y como adverbio algo es suficientemente en una cantidad o grado que satisface un deseo, cubre una necesidad o cumple con un propósito.

El adverbio *too* se refiere a un exceso, más que suficiente para un caso particular en cuestión; es un intensificador que indica algo "extremadamente excesivo" (The Oxford English Dictionary.1993: 135-136,195-196, The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language.1975: 435 y 1353 y Simon and Schuster's International Dictionary. 1994 : 230, 789).

3.1.1 Su historia

En la historia del inglés, la palabra *enough* ha tenido variaciones en cuanto a su escritura. En el inglés antiguo se utilizaban las formas: *genōg*, *genóh* (Pyles,T. y Algeo, J: 1993) y *enow*, entre otras. Esta última ha sido reemplazada en el uso literario por *enough*.

Su función como adverbio en el inglés moderno es que normalmente se encuentra después de un adjetivo o adverbio el cual califica (a); en inglés antiguo y medio, *enough* a menudo los antecedia; esto ocasionalmente se presenta en escritos actuales.

a) *He ran fast enough to win the race.*

Por otra parte, suele utilizarse como “casi” adjetivo, cuando modifica a un sujeto y forma parte del predicado:

He was not man enough to confess the truth.

Existen distintos usos para *enough*, sin embargo, no serán tratados en este trabajo por ser considerados obsoletos en el uso actual (apéndice #1).

Too en el inglés medio, era la forma enfática para la preposición *To*, la cual en el siglo XVI comenzó a pronunciarse como *too*. En la historia del inglés, este adverbio no presenta variaciones importantes en cuanto a su función (Strang, B (1970), Quirk, R (1955) y Mitchell, B (1964)).

Según Pyles (1993:250) *too* es ampliamente utilizado como un intensificador en oraciones con sentido negativo:

California's not too far from here.

En gramáticas para nativo-hablantes del inglés: (Crews (1977), Lester (1991), Blough y Linehan (1975) y Kammer (1953)), el adverbio *enough* no es tratado por lo que se concluye que no presenta ninguna dificultad para aprenderlo, caso contrario con el adverbio *too*, el cual suele confundirse con la preposición *to* y con el número *two*. Como ejemplo (Lester: 561):

to ----- “to town”

two ----- “two towns”

Además, a menudo suele utilizarse *too* como sinónimo de *very*, lo cual es erróneo (Crews: 98).

I'm not too happy today.

De igual forma, Kammer (1953:141) señala que no debe colocarse *too* o *very* inmediatamente antes de un pasado participio; para ello es necesario colocar un adverbio apropiado como: *deeply*, *genuinely*, *greatly* y *much*:

Questionable

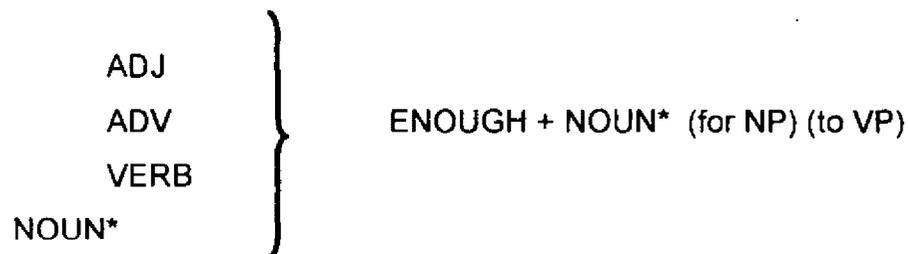
Preferible

Yes, indeed, we were very impressed. Yes, indeed, we were very much impressed
But, sir, I am too indebted to you already. But, sir, I am too deeply indebted to you already.

Sin embargo, esta distinción ya no se observa entre muchos hablantes cultos del inglés.

3.1.2 Enough y too en gramáticas de L2

El adverbio *enough* va seguido de adjetivos y adverbios al igual que verbos. Expresa "suficiente" o "suficientemente" y usualmente precede a un sustantivo siendo así un adjetivo de cantidad.



Sin embargo, señala Celce-Murcia (1983) que existe una variante menos frecuente en el inglés moderno de la construcción *enough + noun*, donde *enough* puede ir después del sustantivo.

I have money enough to get by for a while.

I was fool enough to believe him.

Los adverbios como modificadores a menudo se presentan antes de la palabra que modifican. Una excepción es *enough*; es el único adverbio postmodificador tanto de adjetivos como adverbios (Quirk 1972) y (Leech 1989):

Adjectives	Adverbs
<i>quite young</i>	<i>very often</i>
<i>so quiet</i>	<i>too slowly</i>
<i>strong enough</i>	<i>strangely enough</i>

Por otra parte, autores como Leech (1989, 1975), Swan (1980), Celce-Murcia (1983), Beaumont, (1989), B. Schramper (1989) entre otros, distinguen dos funciones que comparten ambos adverbios: enough y too:

1. anteceder a la preposición FOR:

too + adjective	}	For + noun phrase.
..enough		

Is the water hot enough for a bath?

This jacket is too small for me.

2. introducir una estructura en infinitivo: adjective + enough

too	+ adjective	}	To + Infinitive

He is old enough to be her father.

She's too young to get married.

También, es posible utilizar ambas funciones en combinación (Beaumont, D. 1989:138):

TOO/ENOUGH + FOR + OBJECT + TO INFINITIVE

It's too early for us to have dinner.

They spoke too quickly for us to understand.

*The water wasn't warm enough
for me to go swimming*

*There weren't enough chairs for everyone
to sit down*

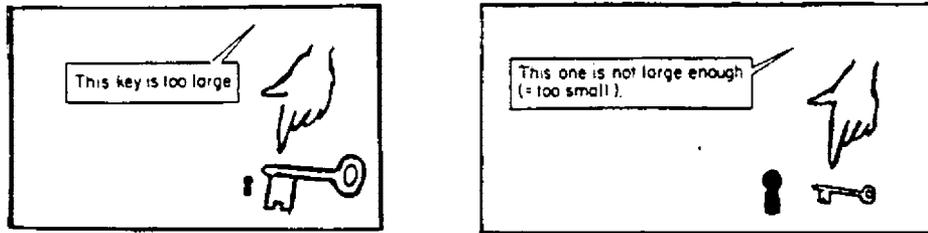
Como puede observarse en los ejemplos anteriores, *too* funciona como modificador de adjetivos y adverbios de la misma forma que *enough*; la única diferencia entre ambos es que *too* los antecede, siendo la posible causa de confusión al poner en práctica dichos adverbios (Celce-Murcia 1983:508):

a) *He's too old to join the army*

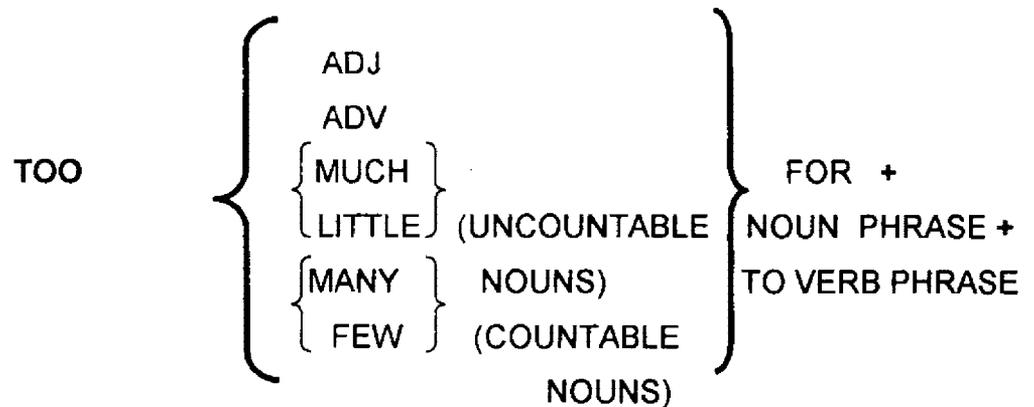
b) *She spoke too quickly for anyone to understand.*

- c) He's not old enough to join the army. d) She spoke slowly enough for me to understand.

Por tanto, cuando *too* modifica un adjetivo o un adverbio con sentido positivo, va a indicar un grado excesivo (*too tall*), y un adjetivo o adverbio con sentido negativo indica insuficiencia (*too small*). Para contrastar las nociones de suficiente y excesivo, ver el siguiente diagrama (Leech:131):



Por otra parte, *too* funciona en combinación con palabras cuantificadoras: *much*, *many*, *few*, *little* (Celce-Murcia.1983:508):



The party was a failure: they invited too { few guests.
many

There's too little water in the stream for us to go swimming.

I'm feeling ill: I ate too much at dinner.

Notése que el significado de “exceso” (*much* y *many*) e “insuficiencia” (*little* y *few*) que presenta *too* junto a los cuantificadores, es ampliamente expresado.

En el caso de *enough*, no se utiliza junto a cuantificadores, NOT ENOUGH (forma negativa), indica insuficiencia, menos de lo que uno quisiera y es similar a *too little/few* que en ambos casos indican insuficiencia:

He doesn't have enough time to watch T.V.

He has too little time to watch T.V.

En este sentido, *too* como adverbio de grado es el opuesto de *enough*; e implica un sentido negativo:

Too = “more than is needed”

Enough = “as much as is needed”



Quirk et al. (1972) mencionan que *too* a menudo se utiliza como la forma enfática y contraparte de *very*:

He isn't too bright.

I don't feel too good.

Sin embargo, es una forma típica del inglés americano informal; es un adverbio intensificador “more than necessary”, el cual es aceptable en contextos negativos semánticamente. Cuando los alumnos aprenden este uso de *too* en un contexto afirmativo, se comete el error de sobregeneralizar la regla (1) (Celce-Murcia: 511):

1) * *This food is too good.* *This food is very good.*

That box is too heavy for Bob to lift. (impossible)

That box is very heavy, but Bob can lift it. (possible but difficult)

adverbios y como adjetivos, excepto también que funciona únicamente como adverbio (Diccionario Smart. 1991) y (Moliner, M. 1984).

ADVERBIO: Es la palabra que modifica al verbo, al adjetivo u otro adverbio (Alcina, J. 1980) y (Zatarain, I. 1998):

Fernando llegará mañana. (Modifica al verbo llegará)

Ese edificio está bien hecho. (Modifica al adjetivo hecho)

La situación está bastante mal. (Modifica al adverbio mal)

Has llegado demasiado lejos. (Modifica al adverbio lejos)

Su función más importante y más frecuente es modificar verbos para denotar modo, tiempo, lugar y cantidad:

El presidente habló amenazadoramente.

Siempre llega con noticias desalentadoras.

Nosotras vivimos aquí.

Comió demasiado.

Cuando se refieren a adjetivos o adverbios, intensifican el significado de éstos.

Esta ciudad está densamente poblada.

Mi primo Alberto baila extraordinariamente bien.

Cristina se sentó demasiado cerca de la fogata.

Existen dos grandes clases de adverbios: calificativos y determinativos (Seco, R. 1990) y (Zatarain, I. 1998). Los adverbios determinativos constituyen una clase en la que se incluye un número limitado de formas. En general, se caracterizan porque desempeñan una función similar a la de los pronombres, dado que puede decirse que están en lugar de un nombre:

Trabajamos ahí.

Es común que esta situación provoque:

1. Mayor énfasis en la cualidad del sustantivo:

Dijo adiós con bastante dolor.

Aquella fue una tibia y callada tarde.

Él fue demasiado severo.

2. Cambio de significado:

Pobre mujer

Mujer pobre

3. Sentido irónico:

¡Bonito humor tiene esa mujer!

¡Gran aportación la que hiciste! Todo salió mal.

Algunos adjetivos siempre se usan antes del sustantivo (Zatarain:31):

rara vez

mala suerte

libre albedrío

cada semana

bastante pan

otro día

Los adjetivos, según la función que cumplen y el sentido que aportan, pueden clasificarse en: calificativos (añaden algo cualitativo al nombre: bueno, grande, hermoso) y determinativos, limitan o precisan al sustantivo al que acompañan. Estos se clasifican en: demostrativos, posesivos, numerales, interrogativos e indefinidos.

Los adjetivos indefinidos, son aquellos que acompañan a un sustantivo para distinguirlo de otro, le dan un sentido de imprecisión, de inexactitud. Gran parte de estos adjetivos expresan una idea de cantidad indeterminada:

Algunos amigos creen en la reencarnación.

Nunca hace suficiente comida.

Bebió demasiada leche.

Es muy común que ciertas palabras varíen sus significados de acuerdo con la función que cumplen: adjetivo, pronombre sustantivo, o adverbio. Algunas de ellas son: mucho, poco, bastante, demasiado, tanto y cuanto. (Gili, G. 1961) y (Seco, R. 1990):

Pronombre		Sustantivo	Adverbio	Sustantivado
Adjetivo				
Mucho...	Tardó <u>mucho</u> tiempo	Aprendió <u>mucho</u>	Se lo recomendaron <u>mucho</u>	Lo <u>mucho</u> enfada
Bastante	No tengo <u>bastante</u> pan	Dijo <u>bastante</u>	Su primo vino <u>bastante</u> malo	No hay lo <u>bastante</u> .
Cuanto	¡Cuánto tiempo sin verte	Bebió cuanto quiso	¡Cuánto te amo!	

Por tanto, las palabras bastante, suficiente, y demasiado, al funcionar como adverbios se presentan antes de un adjetivo u otro adverbio:

bastante <u>agradable</u>	demasiado <u>cerca</u>
adj.	adv.
demasiado <u>grande</u>	bastante <u>mal</u>

Cuando se utilizan junto a verbos, los postmodifican:

Comió suficiente. Trabaja demasiado. Escribe bastante.

En el caso del adverbio también, puede situarse al final de la frase o en medio de la misma:

He estado en París y también en Londres.

Firmó él y su acompañante también.

Finalmente, en la categoría de adjetivos indefinidos, bastante, suficiente, y demasiado, siempre anteceden a un nombre o un sustantivo:

bastante frío demasiado calor suficiente comida bastante dinero

Por lo anterior, al analizar los adverbios *too* y *enough* en el idioma inglés y el español, se observa que el primero suele utilizarse de la misma forma en ambos idiomas, es decir, antecede a adjetivos y adverbios; cuando modifica a un verbo, se localiza después del mismo. De igual manera, la función que tiene *too* como adverbio de adición, no presenta ninguna diferencia, excepto que en español puede ir en medio de una frase. (ver el siguiente cuadro comparativo de *too* y su equivalente demasiado).

CUADRO I. Too / Demasiado

Inglés	Español
a) I don't love him. He's <u>too old</u> for me.	No lo amo. Es demasiado <u>viejo</u> para mí.
b) My friend lives <u>too far</u> from here.	Mi amigo vive demasiado <u>lejos</u> de aquí.
c) He <u>has eaten</u> <u>too much cheese</u> .	Él <u>ha comido</u> demasiado <u>queso</u> .
d) I like apples and oranges <u>too</u> .	Me gustan las manzanas y las naranjas también.
	Me gustan las manzanas y también las naranjas.

La construcción TOO + SUSTANTIVO no presenta ningún cambio en ambos idiomas; es un adjetivo de cantidad que antecede al sustantivo (ver inciso c). En inglés se utiliza junto a palabras cuantificadoras (*much, little, many, few*), las cuales indican si el sustantivo es contable o no contable, lo cual no es común en español ya que el significado está implícito en la palabra demasiado e indica una cantidad indeterminada.

Tal construcción se presenta de igual forma con *enough* y sus equivalentes bastante y suficiente; anteceden al sustantivo en los dos idiomas.

CUADRO II. Enough + noun
Bastante / suficiente + sustantivo

Inglés	Español
a) I have <u>enough time</u> to explain this to you.	Tengo suficiente <u>tiempo</u> para explicarte esto.
b) She has <u>enough experience</u> to work as a teacher.	Ella tiene bastante <u>experiencia</u> para trabajar como profesora.

Sin embargo, la situación cambia en ambos idiomas cuando *enough* se utiliza como adverbio para modificar un adjetivo u otro adverbio.

En inglés, se localiza después de los mismos, mientras que en español su posición es antes, tal y como se ejemplifica en el siguiente cuadro:

CUADRO III. Enough / bastante o suficiente

a) This car is not <u>big</u> enough.	Este carro no es bastante <u>grande</u> .
b) Is my explanation <u>clear</u> enough?	¿Es mi explicación lo suficientemente <u>clara</u> ?
c) She arrived <u>early</u> enough to the conference to get a good place.	Ella llegó bastante <u>temprano</u> a la conferencia Para alcanzar un buen lugar.
d) He ran <u>fast</u> enough to win the race.	El corrió lo suficientemente <u>rápido</u> para ganar la carrera.

Con respecto a la posición que guarda este adverbio con los verbos, es similar en las dos lenguas; postmodifica:

She doesn't love him enough (to marry him).

Ella no lo ama lo suficiente (para casarse con él).

Con base en los resultados del anterior análisis contrastivo, podemos decir que la dificultad que presentan los adverbios *too* y *enough* está en la elección de alguno de ellos, es decir, saber cuándo utilizar *too* o *enough* de acuerdo con el contexto, ya que su uso varía según la intensidad que se pretenda comunicar. En inglés, *too* indica algo excesivo que conlleva un sentido negativo y *enough* indica la cantidad apropiada con un tono positivo. Sin embargo, sus equivalentes en español no requieren en su uso dicha intensidad. Es correcto decir:

Él es demasiado guapo. (sentido positivo)

Está bastante enfermo. (sentido negativo)

Al aprender ambos adverbios, el alumno debe tener bien claro la posición que guardan cuando modifican palabras de diferentes categorías en cada lengua.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo, se describen las características principales de los modelos y enfoques más representativos para la elaboración de ejercicios en la enseñanza de L2, los cuales servirán de base para la presente gramática pedagógica.

Por otra parte, se presenta una explicación breve y accesible de los adverbios *too* y *enough* y la problemática que representa para los alumnos, dirigida al docente, junto con la clave de respuestas de los ejercicios que tienen como objetivo desarrollar las cuatro habilidades de la lengua inglesa.

El aprendizaje es un proceso cognoscitivo; implica codificar, analizar y almacenar nueva información. Son etapas que se desarrollan en el cerebro.

Al aprender una lengua extranjera de acuerdo con la teoría cognoscitiva, el alumno tiene la creatividad de: realizar hipótesis acerca de la estructura de L2, construir reglas que las pone en práctica y modificarlas si son inadecuadas; todo esto con base en su información previa, es decir, el conocimiento de su lengua materna la cual le permite la formación del interlenguaje y por ende su competencia lingüística.

Los modelos y enfoques que a continuación se describen, tienen sus bases en esta teoría, la cual considera tres aspectos fundamentales:

El conocimiento previo del alumno (L1).

El proceso que se lleva a cabo al adquirir una segunda lengua.

La producción del alumno en L2.

Cabe mencionar que han sido tratados con más detalle en el segundo capítulo, por lo cual sólo se retoman algunas características para elaborar los ejercicios de esta propuesta.

Modelo de Toma de Consciencia

El modelo de toma de consciencia, tiene como principal objetivo dirigir la atención del alumno hacia aspectos gramaticales específicos a los cuales se intenta dar tratamiento por medio de la instrucción formal. Es un primer contacto con la estructura gramatical; por

tanto, el profesor debe proporcionar oraciones o ejercicios que contengan el punto gramatical y permitir que el alumno lo identifique, realizando un trabajo en grupo con el fin de que se realicen hipótesis y se infiera la regla de uso.

El papel de la L1 es muy importante ya que permite al alumno hacer asociaciones con el nuevo conocimiento.

Modelo de Realización de Tareas (Task - based)

Los ejercicios según este modelo, deben incluir un problema, el cual será resuelto por el alumno. Se promueve la interacción e intercambio de información en la clase, con la finalidad de crear consciencia de la estructura de la lengua, promover el metalenguaje y facilitar la adquisición. Asimismo, el profesor debe: proporcionar información gramatical básica concerniente al tema, proveer algunos términos metalingüísticos útiles e indicar la actividad a realizar y la forma de ejecutarla.

Modelos de Input y Output Estructurado

Estos modelos, propuestos por Van Patten (1994), son esencialmente cognitivos; en ellos se manejan términos como: la atención, detección y procesamiento. El aspecto afectivo es de suma importancia y sus lineamientos hacen una aportación de gran relevancia para la enseñanza de lenguas.

El modelo de Input Estructurado propone la instrucción gramatical explícita en el salón de clases, sin hacer a un lado el aspecto comunicativo y las actividades que permiten a los alumnos interaccionar entre sí. Para ello, es necesario guiar y enfocar la atención de los alumnos cuando procesen el input. No tienen que producir la estructura gramatical, sólo deben interpretar el significado de la oración. Es una primera etapa en la adquisición de la gramática, pero es insuficiente para la comunicación, por lo cual las actividades del Output Estructurado tienen como objetivo desarrollar en los alumnos la habilidad de producción con fluidez y exactitud.

Por tanto, el Input Estructurado tiene como objetivo la comprensión de las estructuras gramaticales que faciliten el proceso de aprendizaje del alumno, mientras que el Output espera la producción del punto gramatical enseñado en el salón de clase.

INPUT → INTAKE → OUTPUT

(La información que recibe el alumno) (Lo que se adquiere) (Lo que el alumno produce)

Los lineamientos que señala el autor (Van Patten: 104) para ambos modelos son:

- Presentar una cosa a la vez
- Mantener la atención en el significado
- Ir de la oración al discurso
- Hacer uso del *input* oral y escrito
- Permitir que el alumno haga algo con el *input*
- Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

La única diferencia es que en Output Estructurado, se presentan los dos últimos lineamientos de forma distinta:

- El output debe ser comprensible a los oyentes
- El alumno debe tener presente el conocimiento de la forma o estructura gramatical.

Enfoque Comunicativo

El objetivo final de este enfoque es la comunicación o output de L2. Desarrolla las cuatro habilidades y son importantes la coherencia y cohesión del discurso.

Los alumnos interactúan entre sí constantemente por medio de actividades comunicativas, las cuales deben contemplar los siguientes aspectos:

“Information gap”: Un alumno posee información que el otro desconoce.

“Choice”: Debe existir más de una opción para dar una respuesta.

“Feedback”: Se debe comprobar que el mensaje fue transmitido correctamente.

Ejemplos de tales actividades son: “role play” y “problem solving”.

Por lo anterior, tales modelos y enfoques han sido seleccionados ya que proporcionan elementos que van acorde a las características de los ejercicios y actividades de la presente gramática pedagógica.

4.1 Explicación gramatical para el docente

Como se mencionó en el capítulo anterior, los adverbios *too* y *enough* pueden funcionar de distintas formas y en diferentes construcciones.

A continuación se enumeran de manera breve las más sobresalientes, al igual que los problemas principales para alumnos no-nativo hablantes.

ENOUGH: es un adverbio que expresa "bastante" "suficiente" o "suficientemente", *not ...enough*, significa menos de lo que uno quisiera. Funciona como:

1. Adverbio de grado. Su posición es después de la palabra que modifica:

adjetivo / adverbio / verbo / + *enough*:

This house is not big enough (for our family).

Did you get up early enough (to eat a good breakfast)?

She doesn't love her children enough (to look after them properly).

2. Pronombre. Significa lo opuesto de *too much* (la cantidad apropiada):

Would you like some more bread?

No, thank you. I've eaten (quite) enough.

How is your new job?

Fine, thank you. I will soon be earning enough to buy a car.

3. "Determiner". Precede a sustantivos singulares incontables o plurales, siendo así un adjetivo de cantidad:

	<i>enough money?</i>	<i>enough people?</i>
<i>Do they have</i>	<i>enough water?</i>	<i>enough jobs?</i>
	<i>enough time?</i>	<i>enough cups?</i>

4. Enough. Puede ir seguido de "FOR" o "TO" y en combinación con ambos:

Is the water hot enough for a bath?

He is old enough to be her father.

There weren't enough chairs for everyone to sit down.

TOO: es un adverbio modificador. Expresa "demasiado" y "también"; se utiliza como:

1. Adverbio de grado. Cuando modifica adjetivos o adverbios. Significa lo opuesto de *enough* e implica un sentido negativo:

TOO = "more than is needed"

ENOUGH = "as much as is needed"

The water is too cold.

I got up too late to catch the train, so I had to go by plane.

2. Modificador. En combinación con palabras cuantificadoras: *much, many, few, little*:

The party was a failure: They invited too few/many guests.

(too few = not enough)

There is too little water in the stream for us to go swimming.

(=not enough water)

I'm feeling ill: I ate too much at dinner.

3. Adverbio de adición. Se localiza al final de la oración; su forma negativa es *—n't + either*:

I like bananas and I like oranges, too.

I don't like bananas and I don't like oranges, either.

Además, suele formar construcciones con *FOR* y *TOO*, de la misma forma que el adverbio anterior:

TOO + ADJECTIVE + FOR *y* *TOO + ADJECTIVE + FOR + TO + VERB*

This jacket is too small for me.

She's too young to get married.

The house was too small for us to live in, so we moved to a bigger one.

Al aprender los adverbios *too* y *enough*, el alumno se enfrenta con los siguientes problemas:

Too modifica adjetivos y adverbios, mientras que *enough* los postmodifica.

El adverbio *enough* se sitúa después de adjetivos y adverbios, caso contrario con sus equivalentes en español: bastante, suficiente o suficientemente.

Too indica algo excesivo que conlleva un sentido negativo y *enough* indica la cantidad apropiada con un tono positivo. Sin embargo, sus equivalentes en español no requieren en su uso dicha intensidad:

Él es demasiado guapo. (sentido positivo)

Está bastante enfermo. (sentido negativo)

Por lo anterior, el conjunto de ejercicios serán específicamente diseñados para dar solución a dicha problemática.

A continuación se presenta un ejercicio de Toma de consciencia, el cual por promover un primer contacto con la estructura gramatical, no se incluye dentro del desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua.

4.1.1 Ejercicio de Toma de conciencia

Instrucciones para el maestro:

- Entregar a los alumnos una fotocopia con la lista de oraciones.
 - Solicitar que analicen individualmente la relación que guardan las palabras en la oración siguiendo las instrucciones (10' – 15').
 - Dividir a los alumnos en parejas o equipos de tres para compartir sus hipótesis (15').
 - Pedir a los equipos sus conclusiones y por consenso grupal inferir la regla de uso para los adverbios *too* y *enough*.
 - En caso de no lograr dicho objetivo, proporcionar la información a los alumnos.
- La conclusión de los alumnos deberá ser:

Too. Se utiliza antes de adjetivos y adverbios. Indica la cantidad del sustantivo, junto a: *much*, *little*, *many* o *few*.

Enough. Se utiliza después de adjetivos y adverbios. Indica la cantidad del sustantivo singular incontable o plural antes del mismo.

Hoja del alumno

I. Lee cuidadosamente las siguientes oraciones. Analiza la estructura gramatical en cada una de ellas y deduce la regla de uso.

1. The water is too cold to take a shower.
2. He's not tall enough to be a policeman.
3. You're not driving fast enough to arrive at the airport on time.
4. There's too much salt in this soup.
5. There's enough salt in this soup. It doesn't need any more.
6. It's too early for us to have dinner.
7. The water wasn't warm enough for me to go swimming.
8. The garden walls aren't thick enough.
9. The food was too hot to eat.
10. She left too quickly for me to thank her.
11. I have enough money to get by for a while.
12. We have too little time to make a cake.
13. The party was a failure. They invited too many guests.
14. Are there enough people at the cinema?
15. There were too few students in the classroom.

4.2 Comprensión auditiva

Van Patten (1994) sostiene que la comprensión auditiva o *listening* es un proceso dinámico. El oyente hace uso de una variedad de procesos mentales:

- percibe estímulos orales (aspecto fisiológico).
- presta atención y selecciona lo más relevante de la información que recibe.
- interpreta y asigna significado a lo que escucha.

El oyente no es un simple observador pasivo; es un "co-constructor" del discurso, por lo que el escuchar es un proceso activo además de receptivo.

De esta manera, *listening* es una habilidad compleja; en ella intervienen: la actitud del hablante, la intención del mensaje, el contexto en que se presenta la comunicación del mensaje, los objetivos de los participantes, entre otros factores los cuales permiten comprender lo que se intenta comunicar.

J. Harmer (1996) afirma que es necesario desarrollar en los alumnos otras subhabilidades para alcanzar el éxito en la comprensión auditiva:

1. Habilidades de predicción.
2. Extraer información específica.
3. Obtener la idea general.
4. Extraer información detallada.
5. Reconocer patrones que indican función y discurso (*in other words, for example*)
6. Deducir el significado del contexto.

Tales habilidades permiten a los alumnos identificar con mayor eficacia el objetivo que se requiere para la comprensión auditiva. Es un entrenamiento que debería ser indispensable en el salón de clase para el desarrollo productivo de esta habilidad.

A continuación se presentan diferentes tipos de ejercicios basados en la habilidad de comprensión auditiva; para ello se seleccionó el modelo de Input Estructurado y el Enfoque Comunicativo que en coordinación con el modelo de Toma de Consciencia, conforman los tres primeros peldaños para la adquisición del punto gramatical:

- Primer contacto con la estructura gramatical.
- Identificación de la estructura en un contexto sin producirla.
- Uso del punto gramatical.

4.2.1 Ejercicios de comprensión auditiva

Ejercicio 1

Modelo: Input Estructurado

Instrucciones para el maestro:

- Permitir a los alumnos la observación de las ilustraciones en un tiempo considerable.
- Pedir al grupo marcar la opción correcta al escuchar la cinta.
- Tocar la cinta por segunda ocasión si es necesario.
- Verificar los resultados con el grupo.

• Tapescript

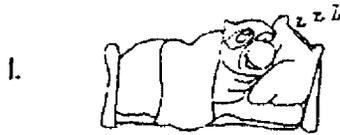
1. The parrot is too tired to watch T.V.
2. This house is not big enough for our family.
3. There is too much garbage in the wastebasket.
4. She spoke too quickly for us to understand.
5. There's too little water in the swimming pool.
6. It's too early for us to get up.
7. I have enough food in the fridge for this weekend.
8. There weren't enough chairs for everyone to sit down.
9. He ran fast enough to win the race.

Clave de Respuestas:

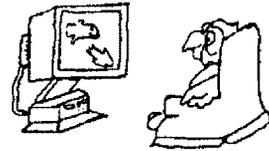
1. A 2. B 3. B 4. A 5. B
6. B 7. A 8. A 9. B

Hoja del alumno.

1. Observa las siguientes ilustraciones y selecciona (✓) el inciso A o B de la opción que consideres correcta de la grabación.



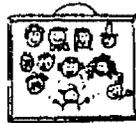
A. ()



B. ()



A. ()



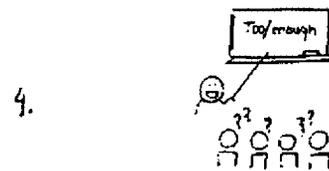
B. ()



A. ()



B. ()

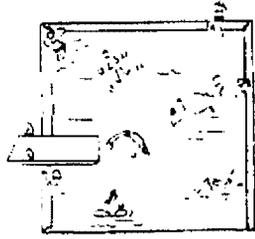


A. ()

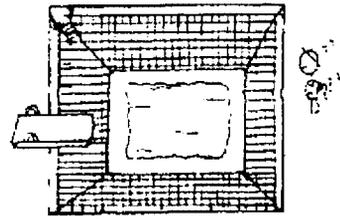


B. ()

5.



A. ()



B. ()

6.

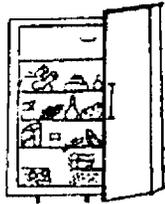


A. ()

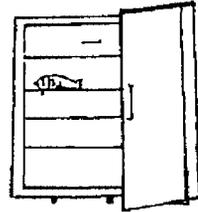


B. ()

7.

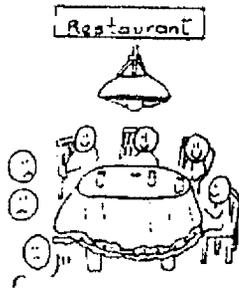


A. ()

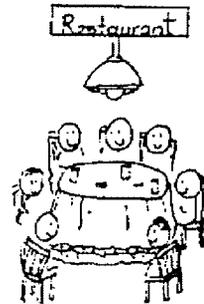


B. ()

8.

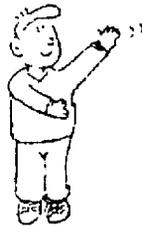


A. ()

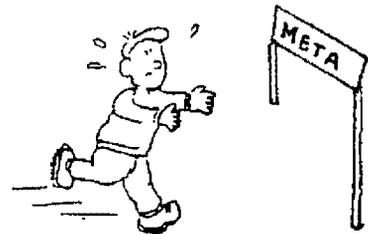


B. ()

9.



A. ()



B. ()

Ejercicio 2

Modelo: Input Estructurado

Instrucciones para el maestro:

- Facilitar al grupo una fotocopia del ejercicio.
- Pedir a los alumnos la lectura de las oraciones antes de escuchar la grabación.
- Tocar la cinta e indicarles que únicamente la escuchen.
- Tocar la cinta por segunda ocasión y pedir al grupo que conteste el ejercicio.
- Verificar la cinta o el tapescript de nuevo.

Tapescript

Julie's birthday

Yesterday was Julie's birthday and her sister Betty did the impossible to buy her a present. Let's find out what happened that special day.

It was 9:00 o'clock in the morning and Betty was ready to take a shower but the water wasn't hot enough for a bath, so she had to wait about an hour. In that period of time, she decided to prepare a delicious breakfast; but when she opened the fridge she realized that there wasn't enough food to eat.

She put on her jeans and a sweater and went out to the supermarket to buy some bread, ham, eggs, and milk.

At home, she noticed that she left the key inside the house; Betty is too big to get in through the small kitchen window, so she asked her little neighbor Mike to do it.

After that incident, both had breakfast although the food was too spicy and salty.

Finally, at 1:00 o'clock she went out to buy the "special" present for her sister Julie, but the traffic was too heavy on the Periferico due to an accident, so she decided to walk to Plaza Galerías where Ricky Martin would be signing autographs and giving CD's to his fans like Julie who is crazy about him. Betty thought it would be a perfect present and waited enough time there to ask for one.

At 6:00 p.m, a man in charge of promotions told them that there weren't enough CD's for the rest of the fans; Betty was too tired, hungry and really disappointed. She took a taxi back home and as the driver was fast enough to get her home on time, she thought of one last surprise: a cake. As soon as she got home, she opened the fridge and guess what!. She hadn't bought enough eggs. It wasn't her day!

Clave de respuestas:

1. F 2. V 3. F 4. V 5. V 6. F 7. F 8. F

Hoja del alumno

I. Escucha con atención la grabación y selecciona la opción correcta con falso (F) o verdadero (V).

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Betty took a shower at 9:00 o'clock. | F | V |
| 2. She didn't have enough food to have breakfast. | F | V |
| 3. Betty is a thin person. | F | V |
| 4. The food was too spicy and salty. | F | V |
| 5. The traffic was too heavy on the Periferico. | F | V |
| 6. Betty didn't spend time at Plaza Galerias. | F | V |
| 7. There were enough CD's for all the fans. | F | V |
| 8. She had all the ingredients to make the cake. | F | V |

Ejercicio 3

Modelo: Enfoque Comunicativo

Instrucciones para el maestro:

- Facilitar al grupo una copia del ejercicio.
- Pedir a los alumnos hacer una lectura rápida del texto, con el objeto de extraer la idea global del mismo.
- Indicarles que escuchen la grabación por primera vez.
- Tocar la cinta de nuevo y pedirles llenar los espacios con la palabra omitida.
- Verificar las respuestas y tocar la cinta o leer el tapescript de nuevo.

Tapescript

Women in military combat

During the last two decades, women have worked too hard to give up the fight for equal rights. Now a new topic emerges: women in military combat.

People have different opinions about that and we can classify them in two groups. The first group is in favor: they say that women are not too delicate to fight, they are strong enough to carry modern weapons, and they can run fast enough to keep up with men. The second group is against it: they claim women are too emotional to go to war and that soldiers won't follow women's orders because they don't command aggressively enough for soldiers to obey them.

The fact is that women won't know their limits or abilities if they don't have the opportunity to develop in that particular area. Public opinion isn't supportive enough to allow women in combat; besides, women think that men are too afraid to accept them as equals. What do you think?

Clave de respuestas:

1. too hard.
2. are not too delicate.
3. strong enough.
4. run fast enough.
5. too emotional.
6. aggressively enough.
7. isn't supportive enough.
8. are too afraid

Hoja del alumno

I. Llena los espacios en blanco de acuerdo con la información que escuches en la grabación.

Women in military combat

During the last two decades, women have worked _____ to

1

give up the fight for equal rights. Now a new topic emerges: women in military combat.

People have different opinions about that and we can classify them in

two groups. The first group is in favor: they say that women _____

2

to fight, they are _____ to carry modern weapons, and they

3

can _____ to keep up with men. The second group is against

4

it: they claim women are _____ to go to war and that soldiers

5

won't follow women's orders because they don't command _____

6

for soldiers to obey them.

The fact is that women won't know their limits or abilities if they don't

have the opportunity to develop in that particular area. Public opinion _____

_____ to allow women in combat; besides, women think that men

7

_____ to accept them as equals.

8

What do you think?

4.3 Producción oral

Producción oral o *speaking*, es una habilidad que implica la expresión, interpretación y negociación de significado; es una de las dos habilidades productivas de la lengua, cuyo desempeño depende de distintos aspectos.

De acuerdo con Wilga, R. (1981), necesitamos aprender: cómo iniciar la interacción con el hablante de la lengua, cómo responder a la iniciativa de otros, cómo evitar o terminar la comunicación; además, es necesario saber qué niveles de la lengua debemos utilizar en diferentes circunstancias, cuándo hablar, cuándo mantenerse en silencio o buscar un significado más allá de las palabras o los gestos.

El acto de comunicar ideas o un mensaje –habilidad compleja–, requiere tener un objetivo específico. Van Patten (1994), señala dos propósitos para la comunicación:

“Psycho-social”: es un intercambio de información (no relevante) con el fin de comunicarse, el objetivo es puramente social y afectivo.

“Informational-cognitive”: es el uso de la comunicación para obtener información.

En el salón de clase, los alumnos se comunican con el objeto de obtener información; para ello, el profesor debe proveer estrategias que les permitan adquirir la gramática y mantener la comunicación.

La aportación de los alumnos es un aspecto fundamental a considerar en la clase porque además de fomentar en los alumnos el interés por comunicarse, proporciona elementos importantes para la elaboración de los ejercicios, cuya finalidad es facilitar la adquisición de aspectos que causan problema en el aprendizaje.

En este apartado, se requiere que los alumnos no sólo identifiquen los adverbios *too* y *enough*, sino que los produzcan en distintos contextos haciendo uso de la habilidad de expresión oral, con el apoyo de ejercicios y actividades según los lineamientos que nos ofrecen el modelo de Output estructurado y el Enfoque comunicativo.

Dichos modelos permiten la interacción entre los alumnos por medio de actividades que conllevan un nivel afectivo, cercano a sus intereses, con la finalidad de comunicarse de la manera lo más correctamente posible.

4.3.1 Ejercicios de producción oral

Ejercicio 1

Modelo : Output Estructurado

Instrucciones para el profesor:

- Repartir la hoja de trabajo a los alumnos.
- Dar un tiempo razonable para que contesten el cuestionario, el cual servirá para contextualizar el tema.
- Para realizar el ejercicio II, formar equipos de tres personas.
- Pedir a los alumnos que intercambien su opinión con respecto a las situaciones que se ilustran. Es importante indicarles que tienen la libertad para utilizar otras opciones no incluidas; esto permitirá incrementar la motivación y el nivel afectivo.
- Al finalizar el ejercicio, seleccionar al azar a un miembro de cada equipo con el fin de que exponga al grupo sus propias habilidades o discapacidades y las de su equipo.
- No se incluye clave de respuestas debido al nivel afectivo y personal de las respuestas.

Hoja del alumno

1. Las diferencias individuales determinan nuestra personalidad y nuestro carácter.
¿Cuáles son tus virtudes o discapacidades? Contesta las siguientes preguntas con Yes/No de acuerdo con tu personalidad.

Yes

No

1. Are you old enough to go into a bar for a drink?
2. Are you too young to get a driver's license?
3. Are you too mature to smoke?
4. Are you mature enough to get married?
5. Are you too selfish to have a child?
6. Are you clever enough to skate on ice?
7. Are you too unskillful to climb a mountain?
8. Are you brave enough to jump from an airplane?
9. Are you romantic enough to write a poem?
10. Are you too timid to sing in public?

II. Observa las siguientes imágenes y comparte con tu equipo la destreza que tienen con respecto a ellas haciendo uso de los adverbios *too* y *enough*. Pueden utilizar otras situaciones.



Ejercicio 2

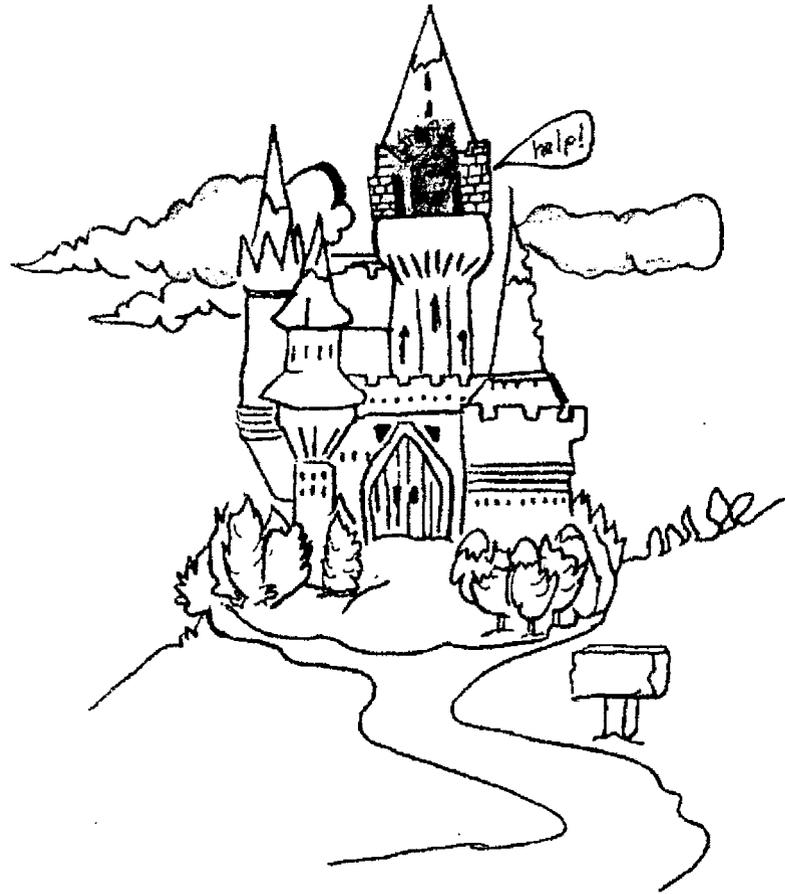
Modelo: Enfoque Comunicativo

Instrucciones para el profesor

- Indique a los alumnos que trabajarán en equipos de tres personas.
- Entregue la hoja de trabajo.
- Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- Dé un tiempo razonable para la realización de la actividad.
- Monitoree la actividad y en caso de ser necesario proporcione vocabulario.
- Pida a los equipos que presenten a sus mejores candidatos y las razones por las que los eligieron.
- Finalmente, en el pizarrón escriba los tres personajes que ayudarán a solucionar el problema de secuestro, según las opiniones del grupo.

Hoja del alumno

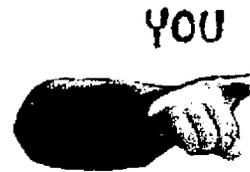
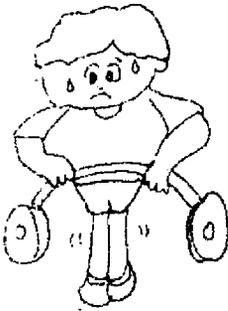
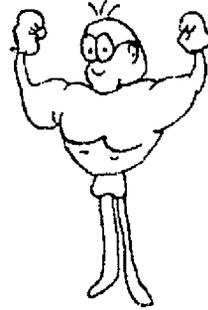
I. Lee cuidadosamente la situación que se presenta. Comparte con tu equipo tu opinión y propongan una solución utilizando las estructuras *too* y *enough*.



Yesterday, Queen Diane was kidnapped by three men. She is in an old castle at the top of a mountain. Getting there is very risky.

Some people want to help her, but they need to have some special characteristics to do so.

Observe the following drawings and choose three of them. Discuss with your team why you think they are able or not able to rescue the Queen.



Ejercicio 3

Modelo: Enfoque Comunicativo

Instrucciones para el profesor:

- Facilitar a los alumnos una copia del ejercicio y pedir que contesten la primera parte de manera individual. (10' –15')
- Formar parejas y pedir que compartan su opinión respecto a las habilidades que tienen las personas que se ejemplifican en el siguiente ejercicio.
- Monitorear la actividad, proporcionando vocabulario en caso de ser necesario.
- Pedir a las parejas que comenten sus aportaciones al grupo.
- La información de las parejas puede ser muy variada, por lo cual no se incluye clave de respuestas.
- Se pretende que los alumnos produzcan el siguiente tipo de oración:
 - A baby sitter is patient enough to take care of babies.
 - Doctors are too timid to sing in public.

Hoja del alumno

Lee el siguiente párrafo y subraya la opción que consideres semejante a tu modo de ser.

Psychologists say there are two types of people: introverts and extroverts. Extroverts like going to parties and talking to people; introverts like staying at home and reading books. Extroverts like spicy food and loud music; introverts don't like eating spicy food and they don't like listening to loud music. Are you an introvert or an extrovert – or a mixture of the two?.

COLUMN A (Extrovert)

1. I like going to parties; I am sociable enough to meet new people.
2. I don't like reading books; I'm not patient enough to do it.
3. I like staying out late; I'm rash enough to face anything.
4. I'm too lazy to get up early.
5. I hate computers; I'm too impatient to spend hours with them.
6. I like listening to loud music; I'm too joyful to express myself.

COLUMN B (Introvert)

1. I don't like going to parties; I'm too shy to dance with anyone.
2. I'm patient enough to read books.
3. I like staying at home; I'm not friendly enough to go out often.
4. I'm responsible enough to get up early.
5. I enjoy working with computers; I'm analytical enough to solve problems with them.
6. I'm sensitive enough to listen to classical or romantic music.

Las personas introvertidas y extrovertidas se caracterizan por llevar a cabo una profesión que va de acuerdo con su forma de ser y sus cualidades.

Discute junto con tu pareja, la cualidad o habilidad más sobresaliente de los siguientes personajes, utilizando los adverbios *too* y *enough*.

- | | | |
|-----------------|-----------------------|----------------|
| 1. A singer | 2. A doctor | 3. A clown |
| 4. A fireman | 5. A painter | 6. A secretary |
| 7. A carpenter | 8. A flight attendant | 9. A chef |
| 10. A policeman | | |

4.4 Comprensión de lectura

De acuerdo con el American Heritage Dictionary (en Van Patten/Lee1994:189), leer es comprender o extraer el significado de algo escrito o impreso. Es una habilidad que se lleva a cabo con diferentes propósitos; es decir, podemos leer para obtener una idea general del contenido (skimming), buscar información específica (scanning), por el placer de leer (receptive reading) o con un propósito académico, cuidando el contenido de lo que leemos (intensive reading).

Se dice que la lectura es la habilidad más importante para muchos alumnos que aprenden una segunda lengua, debido al contexto académico en donde se aprende.

En la década de los 60's, bajo la influencia del audiolingüismo, leer se consideraba una habilidad complementaria, que reforzaba la instrucción oral y permitía examinar la gramática y vocabulario. Sin embargo, esta postura se modificó posteriormente debido a dos factores principales: el primero, fue por las necesidades institucionales de universidades de países de habla inglesa donde se encontraban cantidades de estudiantes extranjeros, los cuales requerían un nivel más avanzado del idioma, por lo que el método audiolingual resultaba ineficiente. El segundo se dió por cambios en la teoría acerca de la habilidad de leer, propuestos por Goodman (1967,1985) y Smith (1971,1979,1982) en su modelo psicolingüístico.

Ambos autores, argumentaban que leer no significaba únicamente extraer información de una página impresa, sino que era un proceso selectivo en el cual el lector hace uso de un conocimiento previo para predecir la información, hojear el texto, y confirmar su predicción. Para Smith, el lector contribuye en gran medida más que los propios símbolos de una página.

Siguiendo el modelo psicolingüístico, a finales de los 70's, Clarke y Silberstein (1977), declararon esta habilidad como un proceso activo en la comprensión de un texto; por lo cual los alumnos necesitaban aprender estrategias para hacer una lectura más eficiente.

Por su parte, Coady (1979), señalaba en su conceptualización de *reading*, tres componentes en el proceso de lectura: estrategias de procesamiento, conocimiento general y habilidades conceptuales.

Otros investigadores, explicaban el proceso de lectura tomando en consideración seis habilidades y áreas de conocimiento en un enfoque de habilidades componentes.

- Habilidades de reconocimiento automático.
- Conocimiento de la estructura y vocabulario.
- Conocimiento estructural del discurso formal.
- Conocimiento general del mundo.
- Síntesis y evaluación de habilidades y estrategias.
- Conocimiento metacognitivo y monitoreo de habilidades.

Otro enfoque más conocido explica el proceso que se lleva a cabo en la comprensión de lectura:

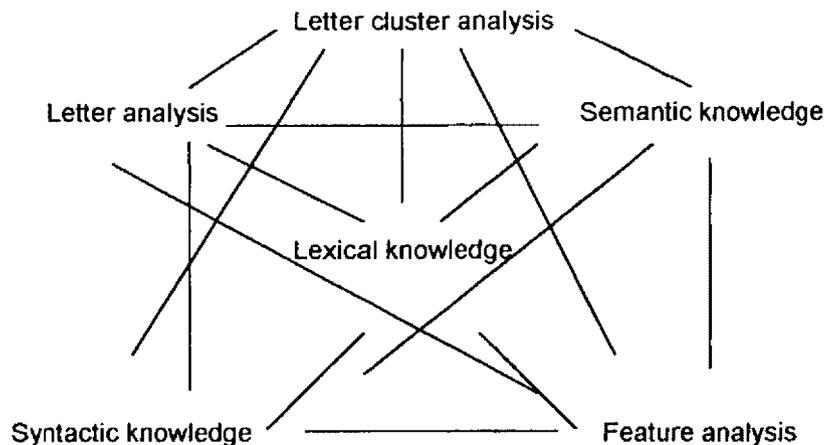
Bottom up. - Estrategia que pone énfasis en "decodificar" el texto para realizar la lectura.

Top down. - Estrategia que enfatiza los conocimientos del lector y las habilidades conceptuales, para la interpretación del contenido del texto (schema theory).

Interactive processing. - Toma en cuenta las contribuciones de ambos niveles de procesamiento, el inicial (bottom up –identificación) y el avanzado (top down – interpretación).

El término interactivo, se refiere principalmente a dos diferentes concepciones: 1. La interacción que se presenta entre el lector y el texto y 2. La interacción de diferentes habilidades cognitivas, que operan simultáneamente para la fluidez de la comprensión de lectura.

Según el modelo interactivo de lectura, propuesto por Rumelhart (1977, en Lee/VanPatten.1994:190), existen distintos tipos de conocimiento que operan simultáneamente, y cada fuente de conocimiento influye en otro con el objeto de comprender un *input* escrito.



(Lee/Van Patten 1994:191)

Como puede observarse en la gráfica, los diferentes niveles de representación lingüística guardan una estrecha relación, pueden influir de manera individual o en combinación; así el conocimiento semántico o el significado en todos los niveles (semantic knowledge) sirve de base tanto para el análisis de las partes de las letras (feature analysis) como para el conocimiento sintáctico u orden de las palabras (syntactic knowledge). Asimismo, el conocimiento léxico que se refiere al significado individual de las palabras (lexical knowledge), tiene influencia en el análisis y formación de palabras específicas (letter y cluster analysis).

Por tanto, la comprensión se define como el proceso de relacionar nueva información, con la información previamente almacenada en la memoria (Lee/Van Patten 1994:191). En otras palabras, el conocimiento global o *background* del lector, conocido también como schema, le permite comprender nuevos conceptos y facilitar el proceso de lectura.

Existen cuatro estrategias básicas que utiliza el lector en la comprensión de un texto, según la teoría del schema:

Eliminar la ambigüedad. El lector, al hacer uso de su schemata clarifica el contenido de un texto y le da un único sentido.

Elaborar. El schemata cumple con la función de elaborar. En la comprensión de un texto, el lector utiliza su conocimiento para inferir información que puede no estar en el contenido y que por lógica puede llenar espacios o completar una idea.

Filtrar. Esta función permite al lector evaluar toda aquella información que recibe y seleccionar sólo la que sea relevante o significativa.

Compensar. El lector hace uso de otras estrategias para su comprensión, cuando su conocimiento lingüístico no es suficiente.

De manera que el criterio que se requiere para la selección de textos es de suma importancia, ya que permite al alumno integrar el nuevo conocimiento al ya establecido.

Algunas de las características principales que se requieren en un texto son:

- Temas de contenido familiar a los alumnos.
- Temas de interés.
- Textos con ideas obvias.
- Textos con organización estructural.
- Textos de una área específica.
- Textos de prosa clara.
- Textos sin intención ambigua.
- Textos de extensión apropiada.

Asimismo, el profesor puede elegir actividades que incrementen el nivel de comprensión de los alumnos como: pre-reading y post-reading, así como aquellas que se llevan a cabo durante la lectura.

El hecho de personalizar el contenido del texto con el lector, para convertirlo en algo más significativo para el alumno y fomentar la interacción entre el lector y el texto, es también de suma importancia.

Por ser la comprensión de lectura una de las habilidades de la lengua que se consideran "receptivas", el modelo a seguir para la elaboración de ejercicios que la incluyan será el modelo de procesamiento de *input* estructurado de Van Patten.

Por eso, el objetivo de este apartado será la identificación y el reconocimiento de uso de las estructuras *too* y *enough* en ejercicios que permitan a los alumnos decidir si las aseveraciones son verdaderas o falsas, distinguir la información más certera en ejercicios de opción múltiple e identificar la descripción de un concepto, llevando a cabo una relación de columnas.

4.4.1 Ejercicios de comprensión de lectura

Ejercicio 1

Modelo: Input Estructurado

Material: - Fotocopia de la lectura: Lose the excuses, drop the pounds
(Good Housekeeping. March 1994:31).

Ejercicio de falso y verdadero.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Instrucciones para el profesor:

Pre-reading I: Crear una lluvia de ideas con el grupo acerca de las dietas:

¿Son recomendables?, ¿Cuál ha sido su experiencia al llevar a cabo una dieta?, ¿Qué opinan de las botanas?

- Entregar a los alumnos la hoja de trabajo.
- Pedirles la lectura del texto en un tiempo aproximado de 15 minutos.
- Pedir que contesten con falso o verdadero el ejercicio complementario a la lectura (15 minutos aprox).
- Verificar las respuestas de manera grupal.

Clave de respuestas:

- | | |
|------|------|
| 1. T | 5. T |
| 2. T | 6. F |
| 3. T | 7. F |
| 4. F | |

Hoja del alumno



Lose the excuses, drop the pounds Want to shape up but can't get going? It's probably because you view losing weight as too overwhelming. "If you believe it will be daunting, you're less likely to try," says Yale psychologist Kelly Brownell, Ph.D. Don't make excuses; learn to look at things realistically. Dr. Brownell suggests three ways to overcome your obstacles.

BLOCKERS

- Not enough time. Most people assume they need to work out like crazy to get results and claim they're too busy to fit it in.
- Using food as a crutch. Food is a source of comfort for some people. It helps them soothe feelings of stress, depression, sadness, anger, loneliness and boredom.
- Believing that an entire diet overhaul is necessary. Many people think they'll have to make major changes in their food choices that will be so restrictive they'll end up eating like a bird.

MOTIVATORS

- Even low levels of activity can have big health benefits. A simple walking plan will burn calories and tone your muscles.
- There are alternative sources of comfort you can rely on for a pick-me-up: Get outdoors; call a friend; start a hobby. Come up with a list of activities you like and resolve to do them when the "attacks" hit.
- A severe diet isn't the way to go. Small changes like reduced portions, no between-meal snacks and decreased fat intake will help you lose slowly. —Angie Brown

I. Lee el siguiente texto y contesta con T (true) o F (false), las siguientes aseveraciones que pueden o no concordar con la información dada en la lectura.

- | | T | F |
|---|-----|-----|
| 1. Some people think that losing weight is too difficult; it requires vigorous exercise. | () | () |
| 2. Many people say they are too busy to get in shape. | () | () |
| 3. Food acts as medicine for depressed or lonely people. | () | () |
| 4. A severe diet is good enough for those who don't have enough time. | () | () |
| 5. Eating like a bird is too restrictive for many people. | () | () |
| 6. Making friends or new hobbies, should be interesting enough to forget about eating as a crutch. | () | () |
| 7. Snacks and bigger portions of food, should help you lose enough weight so that you don't need to diet. | () | () |

Ejercicio 2

Modelo: Input Estructurado

Material: Lectura: If you never thought of your child as the military type, think again (People Weekly. November 28, 1994:34).

Ejercicio de opción múltiple.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Instrucciones para el profesor:

Pre-reading I: Llevar a cabo una actividad de *brainstorming*, con la cual los alumnos tendrán la oportunidad de comentar sus opiniones respecto al tema, que en este caso será el rol de los adolescentes dentro de las fuerzas armadas.

- Entregar a los alumnos la lectura.
- Pedirles que la realicen en un tiempo de 15 minutos aprox.
- Pedir que contesten el ejercicio de opción múltiple, 15 min.
- Una vez concluida la lectura y el ejercicio, verificar las respuestas de manera grupal.

Clave de respuestas:

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

Hoja del alumno

Lee cuidadosamente el siguiente texto y selecciona una de las tres opciones que mejor se apegue a la información de la lectura.

1. According to the text, young men and women are:
 - a) Good enough to be in military combat.
 - b) Too passive and reserved to join the Army.
 - c) Too young to die for a country.

2. The US Armed Forces requires:
 - a) Educated and experienced people.
 - b) 400,000 teenagers each year.
 - c) People that are mature enough to solve problems.

3. The USA's military is:
 - a) Too small to compete with other military organizations.
 - b) Too sophisticated for fighting.
 - c) Sophisticated enough to compete technologically with other military organizations.

4. An ideal prototype of the US Armed Forces is someone who is:
 - a) A junior high school graduate (man or woman).
 - b) Too ambitious and smart enough to make enemies laugh.
 - c) Ambitious and brave enough to win a fight.

5. Parents should:
 - a) Consider the military as a good possibility for their child to be a respectable citizen of their country.
 - b) Get money for enrolling their children in the Army.
 - c) Hide their children from the authorities.

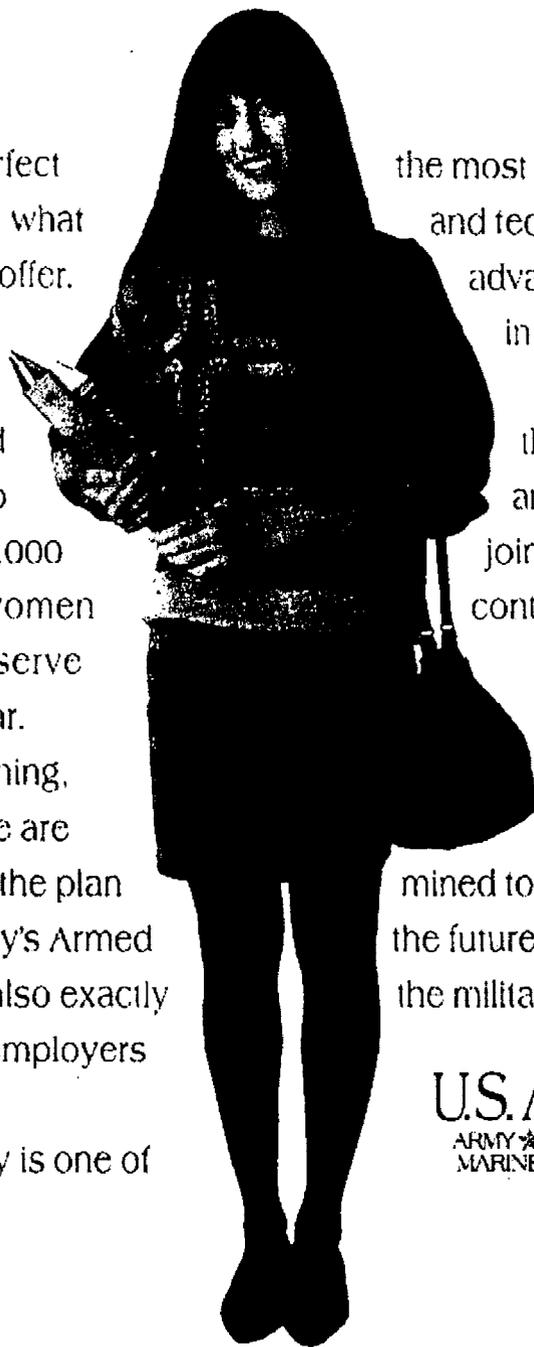
IF YOU NEVER THOUGHT OF YOUR CHILD AS THE MILITARY TYPE, THINK AGAIN.

Now is the perfect time to think about what the military has to offer.

Although the military is getting smaller, the Armed Forces still need to recruit almost 400,000 young men and women for Active and Reserve positions each year.

Education, training, and job experience are important parts of the plan to restructure today's Armed Forces. They are also exactly what tomorrow's employers will be seeking.

Today's military is one of



the most sophisticated and technologically advanced organizations in the world.

As in the past, the opportunities and rewards for joining the military will continue.

So, if you know a smart, ambitious high school graduate who's determined to make the most of the future, maybe he or she is the military type after all.

U.S. ARMED FORCES
ARMY ★ NAVY ★ AIR FORCE ★
MARINES ★ COAST GUARD ★

Ejercicio 3

Modelo: Enfoque Comunicativo

Material: - Lectura: Remote controls (Good Housekeeping, March 1994:18).

Ejercicio de relación de columnas.

Tiempo aproximado: 35 minutos.

Instrucciones para el profesor:

Pre-reading I: What do you think about remote controls?

Are they too expensive?

Are they practical enough?

- Entregar a los alumnos la hoja de trabajo.
- Pedirles la lectura del texto en un tiempo de 15 min.
- De manera individual, pedir a los alumnos que contesten la primera parte del ejercicio con F o V, 7 minutos.
- Pedir que hagan la relación de columnas, de acuerdo con la información que proporciona el texto. (15 min).

Al concluir el ejercicio, pedir al grupo sus respuestas en forma oral y realizar un consenso.

Clave de respuestas:

I. 1. F 2. T 3. T 4. F

II. 1. D 2. F 3. A 4. G 5. C 6. B 7. E

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

Hoja del alumno

I. Contesta con T (true) o F (false) las siguientes aseveraciones de acuerdo al texto.

T F

1. A new remote control is always too expensive at stores () ()
2. Remotes are usually cheap enough by mail order () ()
3. Some remote controls may not be compatible with your VCR. () ()
4. The article describes six types of remote controls. () ()

II. Lee con atención el siguiente texto y relaciona las columnas de acuerdo con la información que obtengas del mismo.

- | | |
|----------------------------|--|
| 1 () Zenith's Allegro | A. It's innovative colors make it practical enough to find easily. |
| 2 () Realistic 5 in 1 | B. Forget about too complicated remotes, this one consolidates many of them; it is efficient enough to display six commands. |
| 3 () Fox Foxapper | C. Its shape makes it comfortable enough to hold. |
| 4 () Recoton Remote 4 | D. Its large size makes it too bulky to misplace. |
| 5 () RCA Systemlink 4 | E. The indications on its buttons are clear enough to easily program your VCR. |
| 6 () BSR LRC -1 | F. It's efficient enough to deal with five video components. |
| 7 () One for all VCRPRO 4 | G. This remote is compact enough to control four video components. |

First in a Series

INSTITUTE REPORT

Ready to buy a new remote for your TV, VCR, cable box, or CD player? Our GH engineers checked out 30 models to help you find one that's easy to use and priced right. Below, their favorites

REMOTE CONTROLS

A new remote control doesn't have to be expensive. While a replacement from the manufacturer of your TV (or other device) can cost over \$100, the remotes that are widely available at stores and by mail order are reasonably priced—the seven shown here start at \$14.95. And most can be programmed to control

three or more devices, if your object is to have just one remote instead of several to handle your electronic gear. All but one are preprogrammed (code-entry) models, which means that they're relatively easy to set up for use; the BSR model, the "learning" type of remote, takes longer to program but

performs considerably more functions. If you think you'll need help with the programming, the RCA, Radio Shack, Recoton, and One for All models have toll-free support numbers on the packaging. In rare cases, a remote will not be compatible. Before buying, check the store's return policy.

Zenith's Allegro Side Kick (MBC100, \$29.95) has big glow-in-the-dark keys; its large size makes it hard to lose. Controls up to three components.

Realistik 5 in 1 from Radio Shack (15-1908, \$29.99) lets you run up to five video components with one remote control. Can also handle audio gear.

Fox Foxrunner (AF-508, \$14.95), designed just for TV and cable, comes in neon colors so it stands out, even on a cluttered coffee table. Simplified keypad has buttons for power, mute, volume, and channel. Very user-friendly.

Recoton Remote 4 (85144, \$29.95) is compact and can control any combination of four video components.

One for All VCRPRO 4 (URC-6885, \$59.95) controls up to four components. It has very clear trapezoidal keys, an LCD display, and also lets you easily program your VCR for unattended recording.

BSR LRC-1 (\$29.98 plus \$6 shipping—see below) can replace almost any remote and consolidate more remotes than any other model shown. Each button can "learn" up to six commands. Available only by mail order from DAR Inc., 800-325-0800.

RCA SystemLink 4+ (REU 400, \$34.95) can handle four components. The sleek shape is comfortable to hold, the buttons are conveniently positioned for at-your-fingertips ease.

4.5 Escribir

Escribir es un término genérico que se refiere a las diferentes actividades que intervienen al transferir lenguaje al papel. Es una habilidad que se enfoca primordialmente en las convenciones formales de la lengua (gramatical o estructura léxica) denominado como transcripción.

El término composición se refiere a las habilidades que intervienen de manera efectiva en el desarrollo y comunicación de una idea (Dvorak 1986, en Van Patten/Lee 1994:214).

La enseñanza de la escritura en L2 ha tenido importantes cambios durante los últimos 25 años. Cuando se fundó la organización TESOL en 1966, el método audiolingual era el modelo predominante de instrucción, y dentro de ello la escritura tenía un rol secundario: reforzar la habilidad oral de la lengua con énfasis en la forma. Así, escribir significaba llenar ejercicios de oraciones, llenar espacios, hacer sustituciones, transformaciones o completar. El contenido no era importante; se hizo a un lado la gran complejidad que implicaba esta habilidad.

El surgimiento del concepto de retórica contrastiva de Kaplan (1966), representó un importante cambio para la enseñanza de la escritura en una L2 o LE. Por medio de ejercicios "compensatorios", se ofrecía un entrenamiento para el reconocimiento y uso de oraciones del tema, ejemplos e ilustraciones; tales ejercicios permitían imitar el esquema de un párrafo o un ensayo a través de actividades como por ejemplo: seguir un bosquejo, completar un párrafo, identificar el tópico u ordenar un párrafo en desorden.

Posteriormente, otros investigadores examinaron distintos aspectos importantes de la forma de la lengua para determinar su importancia en la producción escrita (cohesión, coherencia, la voz pasiva, etc).

Sin embargo, el hecho de enfatizar únicamente la forma de la lengua provocó una reacción negativa en otros investigadores, quienes decían que escribir no era sólo combinar oraciones y realizar una composición guiada, sino que era más importante lo que implicaba el escribir para el escritor.

La atención en el escritor, como un creador del texto surgió como un nuevo enfoque que desplazaba al prevaleciente, atención a la forma. "Proceso", "creación de significado", "invención" y "esquemas múltiples", eran los nuevos conceptos que destacaban el contenido más que la forma, y la fluidez en lugar de la precisión lingüística.

En este enfoque, los alumnos tenían mayores oportunidades de explorar y generar ideas, seleccionar temas, hacer revisiones y aportaciones, además de escribir esquemas.

Algunos teóricos y maestros interpretaron dicho enfoque como una "obsesión" inapropiada para las demandas académicas y las expectativas de los lectores académicos; por eso, Mohan (1979) propone un enfoque en el contenido (content – based approach); en donde el énfasis principal recae en la elección que hace el profesor para determinar qué contenido académico es el más apropiado a las demandas de los alumnos y con ello elaborar cursos o módulos de lectura y escritura con dicho contenido. Los cursos son diseñados de acuerdo con propósitos específicos (English For Specific Purposes / ESP). Este enfoque tuvo mayores repercusiones respecto al curriculum que los anteriormente descritos.

El enfoque en el lector surge simultáneamente con el de contenido. En este enfoque las expectativas de los lectores (profesores) se caracterizan por el uso de términos como demandas académicas y discurso académico propio de la comunidad. Existe la tendencia al uso de la forma -enfoque inicial-; la única diferencia es que las formas retóricas, más que las formas gramaticales, se presentan como paradigmas.

Para un modelo a seguir en el diseño de ejercicios de producción escrita, Lee y Van Patten utilizan el modelo de la teoría de la escritura como Proceso Cognoscitivo (enfoque en el escritor) con algunas modificaciones que se explicarán posteriormente.

En 1981, Flower y Hayes proponen una nueva teoría de escritura como procesamiento cognitivo. En ella se destacan tres componentes principales con base en los procesos mentales (Flower y Hayes 1981 en Lee/Van Patten 1994:216-218):

A. Task Environment. Se refiere a un "problema retórico"; es una noción compleja que incluye conceptos como la situación, la audiencia, y el propósito al escribir. El escritor resuelve el problema retórico al escribir, y su producción es el texto escrito, el cual es la tarea (task environment).

La importancia del texto escrito, es que éste determina con lo que seguirá el escritor; por ejemplo, un título proporciona la idea de contenido del texto. Así el texto producido determina de alguna manera lo que vendrá a continuación.

B. **Writer's Long Term Memory.** Se refiere a aquel espacio en la memoria donde se almacena toda la información del escritor o schema, de la cual puede hacer uso en el momento que lo requiera. Un conocimiento propio del escritor es el de la audiencia: ¿Para quién se escribe?

C. **Writing Process.** Se refiere a procesos mentales que se utilizan al escribir:

- **Planeación.** Es la organización de ideas que se generaron en la mente, las cuales permiten delimitar un objetivo.
- **Traducción.** Es el proceso de cambiar los pensamientos a un lenguaje visual.
- **Repaso.** Consiste en dos procesos: revisión y evaluación. La finalidad es modificar un texto o utilizarlo como trampolín.
- **Monitoreo.** Es una estrategia de escritura interna; informa al escritor cuándo generar ideas, cuándo cambiar a otro proceso, etc.

En estos dos últimos procesos, es indispensable considerar dos conceptos fundamentales que permiten la comunicación :

Coherencia y cohesión. La coherencia es un concepto que describe las relaciones lógicas entre las ideas y la información global en el discurso. En un texto coherente, es fácil observar cómo las oraciones y los párrafos se relacionan entre sí por su función. La coherencia se auxilia de la cohesión, que trata de la relación entre los elementos de un texto por su uso de conectores, palabras adecuadas, etc.

Lee y Van Patten modifican el modelo de Flower y Hayes al mencionar dos tipos de escritura en las clases de una lengua extranjera:

1. Tareas orientadas hacia la transcripción, que se enfocan en el uso correcto de la lengua con sus estructuras gramaticales y léxicas, con énfasis en la forma.

2. Tareas orientadas hacia la composición, con ejercicios de pre-, durante y post-escritura, ya con una idea de la escritura orientada hacia el escritor o hacia el proceso de escribir (Dvorak.1986, en Lee/Van Patten.1994).

El objetivo de la presente gramática pedagógica, comprende el manejo de una estructura gramatical específica, por lo que los ejercicios de producción escrita estarán enfocados hacia las prácticas de transcripción; no obstante, se usan técnicas de pre- y post- escritura en algunos ejercicios.

4.5.1 Ejercicios de escribir

Ejercicio 1

Modelo: Output Estructurado

Material: - Hoja de trabajo con ilustraciones (Fuchs, M y Westheimer 1994:216).

Ejercicio para descripción de imágenes.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Instrucciones para el profesor:

Entregar a los alumnos la hoja de trabajo.

I. Pedirles que observen con detalle las ilustraciones y que describan sobre las líneas la situación que se presenta en cada una de ellas, utilizando las estructuras *too* y *enough* según sea el caso.

Verificar las respuestas en forma grupal.

II. Post-writing: pedir que en parejas elaboren otras situaciones (dibujos) con las que puedan escribir y comentar entre sí, utilizando los adverbios. Se pueden presentar algunas imágenes prediseñadas y solicitar respuestas como:

Ej: He is too ugly to be an actor.

That cage is not big enough for the bird.

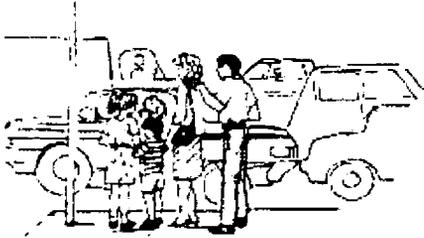
Las respuestas pueden variar; no existe algo establecido, por lo cual en este ejercicio se omite la clave de respuestas.

Se espera la producción de oraciones como:

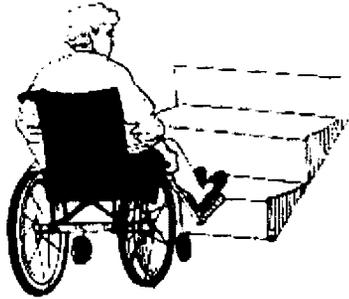
2. She is old enough to dance rock and roll.
3. She is too old to join the army.
4. The buttons are too high for him to reach.
5. The buttons are low enough for him to reach.
6. The box is too heavy for him to lift.
7. The step is too steep for her to get up.
8. The traffic is slow enough for them to cross.

Hoja del alumno

I. Observa detenidamente las ilustraciones y escribe sobre las líneas una frase que las describa, utilizando los adverbios too y enough según sea el caso.



1. *The street is too busy for them to cross.*



2. _____



3. _____



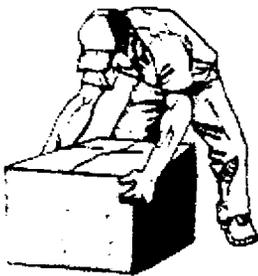
4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____

Ejercicio 2

Modelo: Enfoque Comunicativo

Material: Copias de la hoja del alumno – ejercicio para ordenar oraciones –

Tiempo aproximado: 25 minutos.

Instrucciones para el profesor:

Pre-writing: presentar al grupo dos ejemplos de oraciones en desorden en el pizarrón y permitir que los alumnos hagan aportaciones para resolver las mismas, de manera que se obtengan oraciones gramaticalmente correctas.

Ejemplos: 1) hot/to/ It's/ too/handle = It's too hot to handle.

2) children/was/spicy/food/the/for/too/The/eat/to = The food was too spicy for the children to eat.

- Formar equipos de tres personas y pedirles un nombre distintivo, el cual se escribirá en el pizarrón.
- Entregar la hoja de trabajo.
- Pedir que ordenen las oraciones en equipo.

Para verificar las respuestas, el profesor pedirá a cada equipo la oración correcta en forma oral. Si el equipo acierta, se anotará en el pizarrón un punto a su favor; la suma de los aciertos indicará al equipo ganador, equivalente a un punto en su evaluación final.

Clave de respuestas:

1. Life is too short to worry about every little thing.
2. It looks good enough to eat.
3. That box is too heavy for Bob to lift.
4. Am I going fast enough?
5. He spoke too quickly for us to understand.
6. I'll soon be earning enough to buy a car.
7. Some radio and T.V broadcasters don't speak clearly enough for their audience.

Hoja del alumno

Ordena las siguientes oraciones.

1. Life / short / is / too / about / worry / to / thing / every / little.

2. looks / to / good / It / enough / eat.

3. Bob / to / is / box / heavy / That / lift / for / too.

4. I / going / enough / Am / fast / ? /.

5. spoke / us / quickly / understand / too / He / for / to.

6. car / buy / enough / be / I'll / a / earning / to / soon.

7. radio / broadcasters / speak / Some / clearly / and / audience / for / T.V / enough / don't / their.

4.6 Integración de habilidades

En los apartados anteriores, se habló de las distintas habilidades de la lengua en forma independiente; sin embargo, es responsabilidad del profesor integrarlas para el desarrollo de la competencia comunicativa.

J. Harmer (1996), afirma que es imposible desempeñar una habilidad sin el apoyo de otra. Tanto en la vida real como en un salón de clase, se llevan a cabo habilidades en conjunto: en una conversación es difícil hablar sin antes escuchar, o bien en una conferencia normalmente se toman notas sobre lo que se escucha o se observa (lenguaje escrito).

Es por ello que en la enseñanza de una lengua se debe intentar la práctica de las cuatro habilidades; así, leer puede ser la base para desempeñar otras habilidades y una actividad oral comunicativa tendrá que ver con un texto o un ejercicio para escribir. Asimismo, se puede pedir a los alumnos escribir acerca de una lectura, una película o una obra de teatro.

Cabe señalar que el prestar mayor atención a una de las habilidades no implica la exclusión o separación de las tres restantes. A menudo, el enfoque puede estar en la lectura y en el desarrollo de las habilidades de leer; no obstante, el profesor puede practicar otras habilidades a partir de la inicial.

Esto nos guía a seguir el principio de integración de habilidades "*where focus on one skill leads to practice in another*" (Harmer, J 1996:52).

Según David Nunan (1989), las habilidades de la lengua deben integrarse siempre que sea posible, lo cual no impide que pueda haber componentes especializados que se enfoquen en ciertas habilidades excluyendo otras, aunque son casos no muy frecuentes.

A continuación se presentan ejercicios con base en el principio de integración de habilidades, los cuales tienen el objetivo de que los alumnos dominen las estructuras *too* y *enough* utilizando las distintas habilidades de la lengua en combinación.

4.6.1 Ejercicios de integración de habilidades

Ejercicio 1

Modelo: Enfoque Comunicativo

Material: Hoja de trabajo con la descripción de dos tipos de casa – ejemplos ilustrados - y ejercicio para que los alumnos describan su hogar en 10 oraciones.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

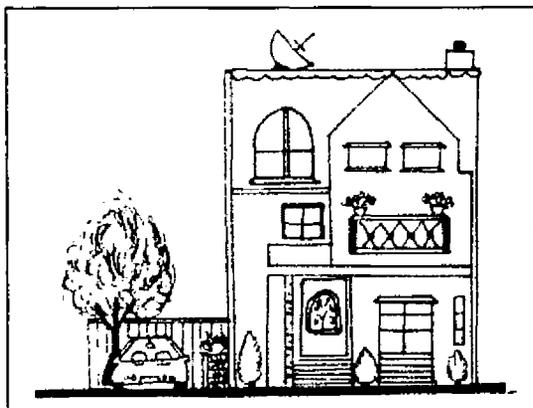
Instrucciones para el profesor:

- Actividad Warm-Up: Realizar preguntas al grupo como: ¿Qué tipo de casa te gustaría tener?
- Facilitar una copia de la hoja de trabajo a los alumnos.
- Pedirles la lectura de los párrafos que describen las casas.
- Explicación: la descripción de las imágenes sirve a los alumnos como una guía para realizar sus propias oraciones respecto a su hogar.
- Indicar que describan en 10 oraciones las características principales de su hogar, haciendo uso de los adverbios too y enough.

Al terminar el ejercicio, pedir a algunos alumnos al azar escribir en el pizarrón 5 oraciones de su descripción y verificar en forma grupal que el uso de las estructuras en cuestión sea correcto.

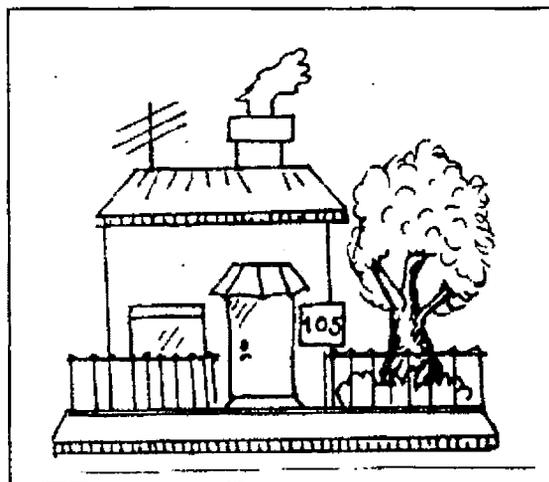
Hoja del alumno

I. Lee con atención los siguientes párrafos que describen las imágenes.



A) This house is located in las Lomas de Chapultepec. It is too expensive to live there; however, the streets are clean enough to take a walk, its garage is big enough to park two or three cars, and you don't hear noisy neighbours. Furthermore, its library is large enough to find many kinds of books; the bar where people enjoy music and cable T.V programs is also well equipped.

B) This little house isn't big enough; it is in Lindavista. The bedrooms aren't comfortable enough for two people at a time. Its bathroom is too small to install a jacuzzi. If the family is too large, it is impossible to celebrate someone's birthday and difficult to have an enormous Christmas tree.



II. Escribe sobre las líneas algunas características de tu propia casa, utilizando *too* y *enough* como en los ejemplos anteriores.

Ejercicio 2

Modelo: Task Based

Material: Hojas de trabajo del alumno (2). Imagen del libro: Interchange de Richards, J.1990:27.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

Instrucciones para el profesor:

I Actividad de Warm-Up: Pedir a los alumnos que respondan con Yes/No a las 5 preguntas.

- Formar parejas.
- Pedir que observen la ilustración y discutan el posible programa que reúne a la familia y por qué.
- Pedir que elaboren oraciones con *too* y *enough* respecto a los ocho programas de televisión. Los alumnos pueden utilizar los adjetivos del recuadro o ellos inventar otros.
- Permitir que los alumnos se entrevisten con el fin de obtener información de los programas de mayor interés de sus demás compañeros y escribir sobre las líneas la información obtenida.
- Dibujar un cuadro en el pizarrón como el siguiente, y en forma oral preguntar al grupo sobre los programas apropiados según la edad.
- Pedir que den la razón de su elección, utilizando los adverbios *too* y *enough*.

Appropriate programs

Children	Teenagers	Adults	Old people
----------	-----------	--------	------------

Clave de respuestas:

1. Yes 2. No 3. No 4. No 5. Yes

Hoja del alumno

Contesta las siguientes preguntas con Yes o No.

Yes No

1. Are horror movies too aggressive for children?
2. Are cartoons challenging enough for older people?
3. Are soap operas too boring for teenagers?
4. Are T.V news programs informative enough for the Mexican audience?
5. Are liquor commercials too inappropriate at certain hours?

II. Observa la siguiente imagen con tu compañero y discutan las preguntas: What program might the family be watching? Why?



I. Elabora junto con tu compañero oraciones con too y enough con respecto a los siguientes programas de televisión; observa la información de los paréntesis y haz uso de los adjetivos del recuadro si lo deseas.

boring interesting exciting aggressive controversial realistic humanistic violent long inappropriate beneficial
--

1. Barney (children)-----
2. The Simpson's (children)-----
3. Duro y Directo (teenagers)-----
4. Dr. Quinn (adults)-----
5. A Quién Corresponda (adults)-----
6. Cristina (old people)-----
7. Escuela para Padres (adults)-----
8. Hoy (children)-----

IV. Entrevista a 5 de tus compañeros y escribe sobre las líneas el programa de su interés y la razón del mismo; no olvides utilizar los adverbios too y enough.

Ejemplo: David thinks Guardianes de la Bahía is motivating enough for teenagers.

Ejercicio 3

Modelo: Enfoque Comunicativo

Material: Hoja del alumno e imágenes de distintos tipos de ropa.

Tiempo aproximado: 35 minutos.

Instrucciones para el profesor:

- I. Actividad de Warm-Up: Pedir a los alumnos que contesten qué tipo de ropa utilizan en las siguientes ocasiones: conferencia, doctor, boda, etc.
 - Formar parejas.
 - Pedir que lean la situación y llenen los espacios correspondientes del cuadro, intercambiando los roles para cada día de la semana.
 - Pedir que, de manera individual, elaboren oraciones utilizando la hoja con los distintos tipos de ropa, de tal forma que escribirán cuándo es apropiado y por qué (utilizar el número: 1,3,5,7,9,11) e inapropiado y por qué (utilizar: 2,4,6,8,10,12,13).
 - Al terminar el ejercicio, preguntar en forma oral a los alumnos (al azar), sobre las oraciones que elaboraron y sus razones de su elección, con el objeto de verificar que el uso de los adverbios sea correcto.

Hoja del alumno

Lee la siguiente situación y realiza el ejercicio.

Next week, you will have different activities and you are not sure about your choice of clothing. Ask a friend to help you, and write in your diary the reasons he/she gives you why some clothing is appropriate or inappropriate. Exchange roles for each day.

Ex: *A miniskirt is too informal to go to a conference.*

Monday : cocktail party (shorts)
Tuesday : dentist (jeans)
Wednesday : Swimming class (pajamas)
Thursday : Go to the movies (pants)
Friday : Discoteque (large dress or smoking)
Saturday : Church (A hat)
Sunday : School (swimming suit)

II. Escribe oraciones que indiquen cuándo es apropiado y porqué utilizar el tipo de ropa número: 1,3,5,7,9,11 e inapropiado y porqué utilizar: 2,4,6,8,10,12,13 (observa la hoja anexa).

- 1.-----
- 2.-----
- 3.-----
- 4.-----
- 5.-----
- 6.-----
- 7.-----



En este último capítulo, se describieron en forma breve las características principales de los modelos de Toma de Consciencia, Realización de Tareas, Input y Output Estructurado y el Enfoque Comunicativo, con la finalidad de establecer las bases para la elaboración del conjunto de ejercicios y actividades para la presente gramática pedagógica.

Asimismo, se presentó una síntesis del capítulo anterior, que se refiere al funcionamiento de los adverbios *too* y *enough* en diferentes construcciones, dirigida al docente. En ella, se incluye una explicación de las funciones así como ejemplos que permitirán al profesor identificar con claridad la posición que guardan los adverbios con respecto a adjetivos u adverbios.

Posteriormente se elaboraron los ejercicios con un enfoque específico para el desarrollo de cada habilidad. Las habilidades de Comprensión Auditiva, Producción Oral, Comprensión de Lectura y Escritura, fueron tratadas en forma independiente al igual que los ejercicios, con el fin de prestar especial atención al uso de los adverbios *too* y *enough* en cada habilidad específica. Sin embargo, el salón de clases debe ser un reflejo de la vida cotidiana, así como es común hacer anotaciones en una conferencia o bien comentar el contenido de una película con otra persona, es decir, combinar dos o más habilidades al mismo tiempo, de igual forma escuchar y escribir o leer y comentar sobre un tema, son habilidades que deben ser parte integral en el salón de clases para lograr la competencia comunicativa.

Por esa razón, el último apartado de esta propuesta integra las cuatro habilidades de la lengua inglesa e incluye ejercicios para el dominio de las estructuras con base en el principio de integración de habilidades.

CONCLUSIÓN

En el primer capítulo de esta propuesta, se definió el concepto de gramática pedagógica, el cual guarda estrecha relación con las gramáticas descriptiva y la de aprendizaje; asimismo, se señalaron los componentes indispensables para elaborar una GP, entre ellos se describió con mayor detalle la población a la que se dirige este trabajo.

En el segundo capítulo se plantearon las bases teóricas que sirvieron de apoyo en la elaboración del conjunto de ejercicios de los adverbios *too* y *enough*. En este capítulo, los conceptos de aprendizaje y adquisición se consideraron como parte de un mismo proceso para lograr la competencia comunicativa de L2. Dicha competencia se conforma de otros factores para su desarrollo: una actitud positiva y motivación hacia el nuevo conocimiento, lo cual depende en gran medida de la presentación apropiada del punto lingüístico causante de error. Por tal motivo, se describieron tres modelos para la presentación de la gramática, cuyo objetivo es conscientizar al alumno sobre lo que aprende y convertir dicho aprendizaje en algo significativo.

Además se hizo un breve análisis del papel de la gramática en diferentes metodologías, y se describió el concepto de interlenguaje, el cual se propone como una herramienta que permite al profesor identificar y analizar los errores producidos por el alumno, y a partir de ellos diseñar ejercicios para facilitar la adquisición del aspecto gramatical.

Al analizar los adverbios en el tercer capítulo, se observó que la problemática que representan para la persona que aprende inglés como lengua extranjera, es debido a que operan en forma contraria, es decir, *too* antecede a adjetivos y adverbios, situación inversa para *enough*.

Asimismo, los equivalentes en el idioma español para *too* (demasiado) y *enough* (bastante/ suficiente o suficientemente), crean confusión en el alumno ya que suelen funcionar tanto como adjetivos como adverbios. Sus construcciones con respecto a otro tipo de palabra son sencillas: anteceder a adjetivos y adverbios (excepto verbos) y a menudo se utilizan de la misma forma debido a su significado.

En inglés, *too* indica algo excesivo que conlleva un sentido negativo y *enough* indica la cantidad apropiada con un tono positivo; sin embargo, sus equivalentes en español no implican dicha intensidad.

Después de haber identificado los principales problemas que se presentan con los adverbios, el último capítulo describe en forma breve las características de los modelos de Toma de consciencia, Realización de tareas, Input y Output Estructurado y el Enfoque Comunicativo con la finalidad de establecer las bases para la elaboración del conjunto de ejercicios y actividades.

Cada habilidad recibió un tratamiento independiente, de manera que los ejercicios prestarán especial atención al uso de los adverbios *too* y *enough* en cada habilidad específica. Sin embargo al finalizar el capítulo, se habló de la importancia de integrar las cuatro habilidades creando así un contexto común a la vida cotidiana. Por tal motivo, el último apartado incluye ejercicios para el dominio de las estructuras con base en el principio de integración de habilidades.

Al realizar la investigación lingüística de los adverbios de esta gramática pedagógica, y al desarrollar los ejercicios para su práctica, se observó que el posible seguimiento a este trabajo sería el estudio del adverbio *very*; ya que algunos autores afirman que es la contraparte de *too*, por ser utilizado únicamente en un contexto afirmativo. De ahí que los alumnos por lo general cometan el error de utilizar un contexto erróneo*:

**This food is too good.*

This food is very good.

That box is too heavy for Bob to lift. (impossible)

That box is very heavy, but Bob can lift it. (possible but difficult)

Cabe mencionar que, la funcionalidad de este trabajo sólo dependerá del uso práctico del docente, objetivo principal de la presente investigación.

APÉNDICES

#2 Tipos de determinativos (Leech, 1989:116)

	kinds of determiner	with countable nouns		with uncountable nouns
		singular	plural	singular
definite	DEFINITE ARTICLE	<i>the book</i>	<i>the books</i>	<i>the coffee</i>
	POSSESSIVES POSSESSIVE NOUNS	<i>my book</i> <i>Mary's book</i>	<i>my books</i> <i>Mary's books</i>	<i>my coffee</i> <i>Mary's coffee</i>
	DEMONSTRATIVES	<i>this book</i> <i>that book</i>	<i>these books</i> <i>those books</i>	<i>this coffee</i> <i>that coffee</i>
indefinite	INDEFINITE ARTICLE	<i>a book</i>	<i>- books **</i>	<i>- coffee **</i>
	QUANTITY WORDS (general) (without comparison)	<i>(all the book ***)</i>	<i>all books</i>	<i>all coffee</i>
		<i>(some book ***)</i>	<i>some books</i>	<i>some coffee</i>
		<i>(any book ***)</i> <i>no book</i>	<i>any books</i> <i>no books</i>	<i>any coffee</i> <i>no coffee</i>
		<i>every book</i> <i>each book</i> <i>either book</i> <i>neither book</i> <i>one book</i> <i>another book</i>		
		<i>both books</i> <i>several books</i>		
		<i>enough books</i>	<i>enough coffee</i>	
QUANTITY WORDS (with comparison)		<i>many books</i> { <i>more books</i> <i>most books</i> (<i>a</i>) <i>few books</i> <i>fewer</i> * <i>books</i> <i>fewest</i> * <i>books</i>	<i>much coffee</i> { <i>more coffee</i> <i>most coffee</i> (<i>a</i>) <i>little coffee</i> <i>less coffee</i> <i>least coffee</i>	
wh- words	For expressing attitudes, etc	<i>such (a) book!</i> <i>what (a) book!</i>	<i>such books!</i> <i>what books!</i>	<i>such coffee!</i> <i>what coffee!</i>
	For asking QUESTIONS (POSSESSIVE)	<i>what book?</i> <i>which book?</i> <i>whose books?</i>	<i>what books?</i> <i>which books?</i> <i>whose books?</i>	<i>what coffee?</i> <i>which coffee?</i> <i>whose coffee?</i>
	WH-EVER WORDS	<i>whatever book</i> <i>whichever book</i>	<i>whatever books</i> <i>whichever books</i>	<i>whatever coffee</i> <i>whichever coffee</i>

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina, Franch. Juan. 1980. Gramática española. Barcelona: Ariel.
- Allen J.P.B et al. 1974. Techniques in Applied Linguistics. London: Oxford University Press.
- Ausubel, D 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J.I Pozo (ed.) Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata Eds.
- Axbey, S. 1996. Real Time: student's book elementary. London: Richmond Publishing.
- Beaumont, D. y Granger, C. 1989. English Grammar: An intermediate reference and practice book. Oxford: Heinemann.
- Beristain, Helena. 1998. Gramática estructural de la lengua española. México: Limusa.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). Grammaires et didactique des langues. París: Haner – CREDIF.
- Blough, Marguerite y Linehan, M. 1975. Guide to Modern English 7. Illinois: Scott Foresman and Company.
- Brown, H. D. 1980. "Error Analysis- The Study of Learners' Interlanguage". En Principles of Language and Teaching. New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, M. Y Swain, 1987. "Some Theories of Communicative Competence". Applied Linguistics. Vol.1 (1): 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen Freeman, Diane, 1983. The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Corder, S.P. 1973. "The Study of Learners' Language: Error Analysis". En Introducing Applied Linguistics . Middlesex: Penguin.
- Corder, S.P. 1974. "Aspects of Pedagogical Grammar" En Applied Linguistics. Vol. 1.Nº 1 Oxford University Press.
- Crews, Frederick. 1977. The Random House Handbook. New York: Random House.
- Diccionario Smart : Español/Inglés / Inglés /Español. 1991. Barcelona: Oceano.
- Fotos, S. 1991."Communicating about Grammar: A Task-Based Approach". TESOL QUARTERLY. Vol. 25 (4) 605-628
- Fotos, S. 1993. "Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction." Applied Linguistics. Vol. 14: 386-407.
- Fotos S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks." TESOL Quarterly. Vol.28 (2): 323-350.
- Fuchs,M. y Westheimer,M. 1994. Focus on Grammar: An intermediate course for reference and practice. New York: Longman.
- Gili,G. Samuel. 1961. Curso Superior de Sintáxis Española. España: Departamento Editorial.
- Graves,K.y Rein, D.P. 1990. East West : 1,2,3. New York: Oxford University Press.
- Greenbaum, Sidney. 1991. An Introduction to English Grammar. London: Longman.

- Hymes, D.H. 1979. "On Communicative Competence". En J.B. Pride (Ed) Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching. Oxford: OUP
- Harmer, Jeremy. 1996. The Practice of English Language Teaching. London: Longman.
- Holloway, J. 1989. Outlook for English 1,2,3. México, D.F: UNAM.
- Kammer, Michael. P. y Mulligan, Charles. 1953. Writing Handbook. Chicago Illinois: Loyola University Press.
- Krashen, S.D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance." En Kenneth Croft (ed). Readings on English as a Second Language. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Krashen, S.D. 1988. "Attitude and Aptitude in Second Language Acquisition and Learning" En Second Language Acquisition and Second Language Learning. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: OUP.
- Leech, Geoffrey. 1989. An A-Z of English Grammar and Usage. London: Edward Arnold.
- Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1975. A Comunicative Grammar of English. London: Longman.
- Lester, James.D. 1991. A Writer's handbook: style and grammar. Orlando: H.B.J. College Publishers.
- Mc Laughlin, Barry. 1987. Theories of Second Language Learning. New York: Prentice Hall.

- Mitchell, B. y Robinson, F.C. 1964. A Guide to Old English. Cambridge: Blackwell.
- Moliner, María. 1984. Diccionario del uso del español. Tomo I y II. Madrid: Gredos.
- Murphy, Raymond. 1985. English Grammar in Use. New York: Cambridge University Press.
- Naunton, J. 1989. Think First Certificate. London: Longman.
- Nunan, David. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1995. Atlas 3: Learning- Centered Communication. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.V. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, T. et al. 1995. Reflections : student's book 3. México, D.F: Macmillan.
- Pyles, T. y Algeo, J. 1993. The Origins and Development of the English Language. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Quirk, Randolph. et al. 1972. A Grammar of Contemporary English. London: Longman.
- Quirk, R. y Wrenn, C.L. 1955. An Old English Grammar. London: Routledge.
- Richards, C.J. y Hull, Jonathan. 1990. Interchange: English for International Communication. New York: CUP.
- Richards, J. et al. 1998. New Interchange: English for International Communication: student's book. New York: CUP.

- Rivers, Wilga. 1981. Teaching Foreign Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rutherford, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar." En Applied Linguistics. Vol. 1 N° 1. Oxford University Press.
- Rutherford, W. 1987. Second Language Grammar: Teaching and Learning. London: Longman.
- Seco, Manuel. 1972. Gramática Esencial del Español. Madrid: Aguilar.
- Seco, Rafael. 1990. Manual de Gramática Española. Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En J. C. Richards (ed) Error Analysis. Singapore: Longman.
- Schramper, Betty. A. 1989. Understanding and Using English Grammar. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Sharwood, Smith.M 1987. "Consciousness-raising and the Second Language Learner". En W.E. Rutherford (1987). (ed) op.cit.
- Simon and Schuster's International Dictionary. 1994. New York: Simon and Schuster.
- Soars, John y Liz. 1989. Headway: student's book upper-intermediate. New York: OUP.
- Strang, Barbara. M. 1970. A History of English. London: Methuen y CO LTD.
- Swan, Michael. 1980. Practical English Usage. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J. y Stanley, N. 1993. Gramática Delti de la Lengua Inglesa. México, D.F: Delti.

The Oxford English Dictionary. 1993. Vol.III y XI. Ed: Oxford University Press.

The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language. 1975. New York: Mc Graw Hill International Book Company.

Van Patten, B y Lee, J. 1994. "Grammar Instruction as Structure Input" En Making Communicative Language Teaching Happen. New York: Mc Graw Hill.

Yedlin, J. y Raupp, M. 1996. Passport to English. New York: Addison-Wesley

Yip, V. 1994. "Grammatical Consciousness-raising and Learnability." En Terence Odlin (edición). Perspectives on Pedagogical Grammars. New York: Cambridge University

Zatarain, Munguía. Irma. et al. 1998. Gramática de la Lengua Española: reglas y ejercicios. México, D.F: Larousse.