

4/



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"



SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR

GRAMATICA PEDAGOGICA II

GRAMATICA PEDAGOGICA PARA LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS VERBOS
SAY Y TELL (3er. GRADO SECUNDARIA).

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

P R E S E N T A :

CLARA ORTENCIA CARO SANCHEZ

ASESORA: MTRA. PATRICIA JEAN ANDREW ZURLINDEN.



ACATLAN, ESTADO DE MEXICO.

2000.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



A mis padres, mis hijos y mi esposo
con mucho cariño.

Mi agradecimiento sincero a todas aquellas personas que colaboraron para hacer posible este trabajo, especialmente Jorge, Pat, Joy, Emma, Kathy, Rosalia y Geo.

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.	2
CAPÍTULO I.	
INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
1.1. Definición de Gramática Pedagógica (GP)	4
1.2. Tipos de Gramáticas.	5
1.2.1. Gramática Descriptiva (GD).	5
1.2.2. Gramática de Aprendizaje (GA).	6
1.3. Componentes de una Gramática Pedagógica.	6
1.4. Descripción de la Población.	7
CAPÍTULO II.	
BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.	
2.1. Adquisición y Aprendizaje.	8
2.2. Competencia Comunicativa.	12
2.3. La Toma de Conciencia y el Input Estructurado.	13
2.4. El Papel de la Gramática en las Metodologías.	16
2.5. Análisis de Errores e Interlenguaje.	18
CAPÍTULO III.	
DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA.	
3.1. Sistema Lingüístico de Say y Tell.	22
3.2. Análisis Contrastivo.	29
3.3. Tratamiento Pedagógico.	34
CAPÍTULO IV.	
ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.	
4.1. Explicación Gramatical para el Maestro	37
4.2. La Habilidad de Comprensión Auditiva	42
4.3. La Habilidad de Producción Oral.	51
4.4. La Habilidad de Comprensión de Lectura.	58
4.5. La Habilidad de Producción Escrita	72
4.6. Integración de Habilidades.	80
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	93

INTRODUCCIÓN.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera es importante considerar a la gramática para que el alumno sea capaz de expresar enunciados nuevos y correctos para darse a entender apropiadamente. La gramática es entendida como el conjunto de fundamentos morfosintácticos que describen el orden y los patrones en que se acomodan las palabras en oraciones para su uso correcto en los niveles oral y escrito.

Por lo anterior se considera importante la elaboración de una gramática pedagógica que ayude al alumno de lengua extranjera (inglés) a aprender el uso y significado de los elementos constitutivos de la lengua como son los verbos *say* y *tell*, tema de este trabajo, así como al desarrollo de la comprensión y producción de los mismos a través de materiales didácticos, ejercicios y baterías sencillas que faciliten su internalización.

Se han elegido estos dos verbos porque se considera que existe un problema en su uso, que se manifiesta cuando el alumno desea comunicarse verbalmente o por escrito usándolos, ya que los hispanohablantes tienen una sola equivalencia para estos verbos, que es el verbo "decir".

Generalmente en inglés se usan formas del verbo *tell* cuando sigue un pronombre o un sustantivo objetivo. Cuando estos no lo siguen, se usan en forma del verbo *say*. Cuando se trata de discurso directo para citar las palabras exactas de una persona o indirecto para reportarlas, se usa *say*, sólo o seguido de una frase con la preposición "to".

En este trabajo nos ocuparemos de los aspectos principales en el uso de estos dos verbos.

I Los cambios del discurso directo al indirecto en inglés

2. El uso del objeto indirecto cuando sea necesario con o sin la preposición “to”.
3. La distinción en el funcionamiento de *say* y *tell* en inglés

Para llevar a cabo este trabajo, en el Primer Capítulo se definirá el concepto de gramática pedagógica, se relacionará con la descriptiva y la de aprendizaje; asimismo se examinarán los componentes de una gramática pedagógica y se describirá la población a que va dirigida. En el Segundo Capítulo se analizarán las bases teórico-metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua, que sustentarán la presente gramática pedagógica. En el Tercer Capítulo se describirá el funcionamiento lingüístico de los verbos *say* y *tell*, como base de una gramática pedagógica para hispanohablantes de inglés. En el Cuarto Capítulo se diseñarán baterías de ejercicios basados en los fundamentos teórico-metodológicos para la población destinataria en las cuatro habilidades de la lengua, que son expresión oral, comprensión oral, producción escrita y comprensión escrita, además de ejercicios integrando dichas habilidades usando en su elaboración diferentes modelos de enseñanza como son *input estructurado*, *output estructurado*, *task-based*, *toma de conciencia*, *cognoscitivo* y *enfoque comunicativo* que se describirán en este mismo capítulo.

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

En el primer capítulo se definirán los conceptos básicos para la elaboración de una gramática pedagógica, objetivo de este trabajo. Se iniciará con la definición de gramática pedagógica, siguiendo con los tipos de gramática; gramática descriptiva y gramática del aprendizaje, estrechamente relacionadas, si consideramos que un hablante nativo tiene una competencia gramatical de su lengua y que al aprender una lengua extranjera elabora una serie de hipótesis sobre el funcionamiento de la misma. Este aprendizaje se da a través del conocimiento de su lengua materna de acuerdo con su instrucción formal.

En cuanto a los componentes ineludibles en el diseño de una gramática pedagógica, se definirá detalladamente el tipo de población seleccionada para aplicar la presente propuesta de gramática pedagógica de los verbos *say* y *tell*.

1.1. Definición de Gramática Pedagógica (GP).

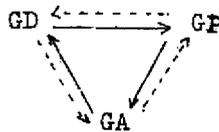
Una gramática pedagógica es una herramienta que permite al maestro y al alumno avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para resolver un problema específico de una lengua extranjera para una población determinada.

Para los alumnos es el medio de resolver un problema y para el profesor es un auxiliar didáctico que le confiere estrategias de instrucción. La gramática pedagógica parte de la observación de un problema tomando en cuenta la experiencia lingüística y de aprendizaje de los alumnos, propone ejercicios pedagógicos para que el alumno comprenda e internalice los

mecanismos o regularidades de este punto a tratar en la lengua extranjera.

1.2. Tipos de Gramáticas.

Entre los distintos tipos de gramáticas existen diferencias en cuanto a los objetivos que pretenden lograr y al público al que van dirigidos (H.Besse/R.Porquier, 1984: 198) Existen también fuertes lazos que las unen, siendo la gramática descriptiva de ayuda en la elaboración de una gramática pedagógica ya que describe el funcionamiento de una lengua, aunque no la explica. En cambio, la gramática pedagógica considera la competencia lingüística del alumno y a partir de ella, toma un punto específico de la lengua, hace un análisis de errores y construye una serie de explicaciones y ejercicios con base en la descripción lingüística que proporciona la gramática descriptiva. También la GP se vincula con la gramática del aprendizaje ya que ésta acude a la GA para ayudar a solucionar los problemas lingüísticos que se presentan. El alumno asimila y construye su propio conocimiento gramatical de la L2 con base en el conocimiento implícito que posee de su lengua materna.



H. Besse/R. Porquier, 1984: 198.

1.2.1. Gramática Descriptiva (GD).

La gramática descriptiva es considerada la base lingüística que otorga información morfológica, sintáctica, fonética, fonológica y léxica de una lengua. Provee información más

detallada de ésta que la mayoría de las gramáticas prescriptivas. Las describe óptimamente pero no la explica ya que está escrita en la lengua que describe y las descripciones generalmente son poco comprensibles para los alumnos de lengua extranjera. Es de gran ayuda para los profesores ya que les proporciona las descripciones gramaticales del punto a tratar. El profesor es quien ofrece las explicaciones al alumno de manera fácil y comprensible. Organiza la información, elabora ejercicios sencillos y baterías pedagógicas con base en las descripciones de la lengua para que el alumno adquiera el conocimiento de la lengua meta.

1.2.2. Gramática del Aprendizaje (GA).

La gramática del aprendizaje refleja la competencia gramatical, es decir el conocimiento de la lengua que el alumno posee (Selinker, en Odlin: 5).

La gramática pedagógica se auxilia del conocimiento gramatical que el alumno tiene de su lengua materna así como de su conocimiento de la lengua meta, permitiendo al alumno desarrollar la competencia comunicativa en la lengua extranjera. La GA es un indicador para que la gramática pedagógica ofrezca una serie de explicaciones necesarias de la lengua meta.

1.3. Componentes de una Gramática Pedagógica.

Los elementos que conforman una gramática pedagógica son:

1) Detección del problema:

Se considera un punto específico de la lengua que causa problema a determinada población de acuerdo con sus necesidades.

2) Descripción lingüística del problema:

Se describe la problemática del punto lingüístico a tratar para establecer las bases que sirvan para la selección de materiales adecuados y estructurar ejercicios apropiados con el fin de ayudar a los alumnos a resolver este problema.

3) Descripción de los problemas psicolingüísticos:

Se describen las teorías de cómo se aprende una lengua extranjera, ya que cada individuo desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje, crea hipótesis de cómo se estructura la lengua partiendo de las reglas de su lengua materna, formando así su competencia comunicativa.

4) Baterías de ejercicios:

Se diseñan ejercicios adecuados enfocados a auxiliar a los alumnos en el manejo y comprensión del punto gramatical que les causa problema, basados en una metodología de enseñanza que incluya las cuatro habilidades de la lengua: a) comprensión auditiva, b) expresión oral, c) expresión escrita y d) comprensión escrita

1.4. Descripción de la Población.

La presente gramática pedagógica está dirigida a los alumnos de tercer grado de escuelas secundarias oficiales en el Estado de México, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 15 años. Los grupos están compuestos de 35 a 40 alumnos. El nivel social y de conocimientos del inglés es heterogéneo, aunque la mayoría tiene pocos antecedentes con respecto a este último. Es complicado para ellos usar correctamente los verbos *say* y *tell* ya que en inglés se refieren a conceptos diferentes y en español se expresan indistintamente con el verbo "decir". El contacto que estos alumnos tienen con el idioma inglés es muy poco. Su encuentro con el idioma es a

través de los medios de comunicación, algunas canciones, nombres de grupos musicales y en el salón de clase.

En general carecen de hábitos de estudio y la enseñanza del inglés forma parte del plan de estudios vigente autorizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las sesiones de trabajo son de 50 minutos, tres días a la semana haciendo un total de 120 horas de trabajo al año. Se utiliza el método comunicativo de enseñanza. Hay cinco evaluaciones bimestrales durante el año escolar que se promedian para obtener una calificación final anual. La calificación mínima aprobatoria es de seis y se evalúan las cuatro habilidades de la lengua. Los profesores desarrollan el papel de coordinadores del aprendizaje, enfrentándose estos con un gran reto ya que muchos de ellos no tienen un dominio adecuado del idioma que imparten y por lo tanto no cumplen con el perfil académico que establece la SEP.

En este capítulo se definieron los diferentes tipos de gramáticas y se relacionaron con la gramática pedagógica (GP). Se enunciaron los elementos que componen una GP y se describió ampliamente la población a quien va dirigida.

En el capítulo II se analizarán las bases teórico-metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua que fundamentan esta gramática pedagógica.

CAPÍTULO II.

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

En este capítulo se definirán los conceptos de adquisición y aprendizaje, enunciando el uso del monitor; la teoría del aprendizaje significativo; la competencia comunicativa; la toma de conciencia; el papel de la gramática en las metodologías y el análisis de error e interlenguaje.

Estos temas nos ayudarán a sustentar teórica y metodológicamente la presente gramática pedagógica

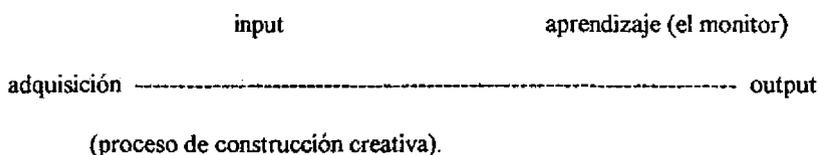
2.1. Adquisición y Aprendizaje.

Es importante comprender los procesos por los que pasa el alumno en su intento por aprender una segunda lengua.

Existen diversas teorías que explican los conceptos de adquisición y aprendizaje de una lengua. De acuerdo con Krashen (1980: 213), el fenómeno de la producción lingüística en la L2 en el adulto es posible a través de dos sistemas independientes, uno adquirido y otro aprendido. El adquirido se desarrolla de manera natural e inconsciente, internalizando las formas lingüísticas de la L2 a diferencia del sistema aprendido que es desarrollado conscientemente y por lo general a través de la instrucción formal.

El sistema adquirido es desarrollado a través de un "proceso de construcción creativa", en una serie de etapas comunes a todos los que están adquiriendo una lengua determinada, en la que intervienen estrategias universales, y en las que el monitor juega un papel importante.

tomando en cuenta el sistema adquirido y el aprendido para llevar a cabo una producción adecuada de la lengua, sin olvidar que existen características individuales en los estudiantes de una L2 que determinarán qué tipo de usuario del monitor es. Se distingue a los estudiantes que usan el monitor todo el tiempo para prevenir el error (overuser); a los que lo usan para auto corregirse, que poseen conocimientos gramaticales y que están conscientes de las reglas y de los errores (optimal user); a los que admiten la existencia de reglas en el idioma y rara vez las usan (underuser):



Krashen, S.D. 1980: 215.

Desde luego es importante destacar la actitud y la aptitud del estudiante de una L2 como factores determinantes para ser un buen o un mal estudiante y un buen o un mal usuario del monitor.

La actitud tiene que ver con variables de tipo afectivo muy relacionada con la adquisición de la lengua y la aptitud con el conocimiento consciente; es considerada como la habilidad del individuo de aprender una lengua, dirigida a demostrar los conocimientos aprendidos y su eficiencia. No menos importante es la motivación que el estudiante tenga, ya que lo impulsa a aprender una lengua, ya sea por el deseo de ser aceptado como miembro de la comunidad que habla la L2, haciéndolo más receptivo del aprendizaje (motivación-integrativa); o para comunicarse por razones útiles o prácticas, con un objetivo bien definido (motivación instrumental).

Asimismo, la presencia del filtro socio-afectivo es importante y de acuerdo con Dulay y Burt (1998), el filtro afectivo está directamente relacionado con la motivación integrativa, donde a menor filtro afectivo mayor adquisición y a la motivación instrumental, a mayor filtro afectivo menor asimilación de la lengua, que puede acabar tan pronto se logre el objetivo deseado. Estos estudiantes pueden adquirir sólo aquellos aspectos de la lengua meta que les son necesarios, pero a un nivel elemental.

De la misma forma, asociados a los factores motivacionales, se encuentran los factores de personalidad como la confianza en sí mismo, la actitud hacia el maestro y el salón de clase y la empatía entre otros.

La interiorización (según la teoría del aprendizaje de Ausubel) de conceptos verdaderos a través de la instrucción, así como la organización del conocimiento de estructuras presentes en el individuo y la construcción de otras con la nueva información, depende de cómo dichos conocimientos le son presentados al individuo, debiendo ser significativos, es decir, que puedan incorporarse a las estructuras del conocimiento que posee el sujeto, adquiriendo significado para él.

De acuerdo con Novak (1977), hay tres ventajas en la asimilación del aprendizaje significativo: primero, produce una retención más duradera de la información, segundo, facilita nuevos aprendizajes relacionados, y tercero, produce cambios profundos o significativos en el individuo, a diferencia del aprendizaje memorístico en el que los conocimientos se relacionan entre sí de forma arbitraria, careciendo de significado para quien aprende y donde no hay interacción del nuevo conocimiento con el ya existente, pero que se asocia con las etapas iniciales del aprendizaje.

Otra teoría cognitiva del aprendizaje es la presentada por O'Malley J.M. y Chamot, A (1990), quienes plantearon que la adquisición de una L2 no puede entenderse sin mencionar la interacción entre lenguaje y conocimiento, que se da a través de la forma en que los conceptos son almacenados en la memoria.

De acuerdo con la teoría cognitiva, la información nueva es adquirida en cuatro etapas que involucran la selección, la adquisición, la construcción y la integración.

A través de la selección, los estudiantes se enfocan a la información específica y la transfieren a su memoria activa. En la etapa de adquisición los estudiantes transfieren la información de la memoria activa a la memoria de largo plazo para permanecer almacenada. En la etapa de construcción, los estudiantes construyen conexiones internas contenidas en la memoria activa. En la etapa de integración, la información en la memoria de largo plazo puede ayudar al estudiante a retener las nuevas ideas, a comprenderlas y a organizarlas.

Por lo anterior, con el objeto de diseñar actividades y ejercicios significativos adecuados, con los cuales se logre el aprendizaje del punto lingüístico a tratar, se pretende lograr que el alumno sea un usuario óptimo del monitor, que lo active inconscientemente para regular la producción oral y escrita de la lengua, desarrollando así una adecuada competencia comunicativa.

2.2. Competencia Comunicativa.

Al enseñar una lengua extranjera se tiene como propósito final que el alumno logre una competencia comunicativa adecuada.

El término competencia comunicativa ha sido un punto muy tratado por los estudiosos del tema, siendo Chomsky uno de los primeros en hacerlo. Para el,

competencia es el conocimiento innato de la lengua y *performance* (ejecución) es el uso actual de la lengua, las reglas de ejecución.

Se concibe a un hablante y a un oyente ideal en una comunidad de habla homogénea, quien conoce perfectamente su lengua y no es afectado por condiciones como limitaciones memorísticas, distracción, falta de atención o de interés y de errores al aplicar sus conocimientos de la lengua en su ejecución.

D. H. Hymes (1979) también define el término *competencia* como las habilidades o capacidades de una persona e involucra el conocimiento de la lengua y la habilidad para usarla. Hablamos aquí de las habilidades básicas para que se dé la comunicación efectiva. Para Hymes, *competencia comunicativa* es la interacción de competencia gramatical, psicolingüística, sociocultural y probabilística.

Por su parte Canale y Swain (1987) sostienen que la *competencia comunicativa* puede ser dividida en tres, 1) competencia gramatical, 2) competencia sociolingüística y 3) competencia estratégica. En la competencia gramatical, Canale y Swain incluyen el conocimiento léxico y de reglas, morfología y sintaxis de la lengua. De aquí que consideremos a estos autores y su propuesta como la más apropiada a seguir en la elaboración de los ejercicios que servirán de base para el presente trabajo, ya que es necesario desarrollar en el alumno una competencia gramatical que lo ayude a reforzar el dominio de la lengua que está aprendiendo con el objeto de lograr en él una toma de conciencia con respecto al funcionamiento de dicha lengua

2.3. La Toma de Conciencia y el Input Estructurado.

Con la intención de familiarizar al alumno con las reglas gramaticales, parte esencial en

la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, se ha propuesto la toma de conciencia gramatical y el *input* estructurado como modelos teóricos para lograr este fin. La primera se presenta como facilitadora del aprendizaje, jugando diferentes papeles y diferentes modos de operación, con la intención de llamar la atención del alumno acerca de ciertas reglas gramaticales y que le sean significativas.

Le proporciona información básica para que pruebe sus hipótesis y haga generalizaciones de la lengua que está aprendiendo.

La toma de conciencia trata de considerar a la lengua como la habilidad, el conocimiento y la competencia a través del *output* (ejecución de la lengua) que será juzgada por los profesores y del *input* (información que recibe). Parte de lo conocido a lo desconocido. Se retoma la instrucción y la exposición, aunque es sabido que el alumno asimila el conocimiento de distintas formas, debiendo considerar que las lenguas tienen un orden básico y particular de unir palabras.

La toma de conciencia gramatical ayuda al alumno en su competencia gramatical, ya que al enseñarle la gramática lo enfrenta con algo que le es necesario dentro de un contexto determinado

De acuerdo con Sharwood Smith (en W.E. Rutherford. 1987: 53-54), la toma de conciencia en el aprendizaje de las lenguas tiene cuatro tipos de manifestaciones, en que el alumno va asimilando el conocimiento, partiendo de la manera más formal hasta llegar a la más libre. El más formal, el tipo D, encierra la enseñanza tradicional, donde se hace uso del maquiillaje, se enfoca más hacia la forma y donde el aspecto afectivo y cognitivo no se relacionan; después, el tipo C, da claves indirectas al alumno sobre un aspecto de la lengua,

para hacerle sentir que por si mismo está construyendo el conocimiento, el tipo B, llamado guía elaborada y explícita, se enfoca al uso correcto de los patrones y reglas de la lengua, finalmente, en el tipo A, hay ausencia de instrucción formal.

Cualquiera que sea el trato que se le dé a la toma de conciencia gramatical, se puede decir que se promueve a través de ejercicios que dirijan la atención del alumno a estructuras específicas de la lengua (*noticing exercises*) en una situación formal o de *input* significativo, dirigido a la adquisición de la lengua meta, para que el alumno desarrolle un *output* significativo (se dé a entender) (Fotos. S. 1993: 386-407).

La toma de conciencia gramatical se ha relacionado también con la actitud y la aptitud que el estudiante demuestra hacia el *input* que está recibiendo para aprender la lengua meta. Así podemos ver que la motivación empírica se da cuando el alumno está inmerso en el medio donde se habla la lengua meta, recibe un *input* muy alto pero no asegura su adquisición. La motivación teórica establece que el aprendizaje se da progresivamente de una etapa a otra, al inicio hay un uso inapropiado de la lengua, se enseña la gramática en el salón de clase, se pone atención en el lenguaje del alumno a fin de detectar los errores más frecuentes y atacarlos. Si no hay motivación y buenos ejercicios, el alumno perderá interés. La teoría del aprendizaje nos ayuda a identificar las situaciones que requieren de instrucción gramatical relacionada con el interlenguaje y la sobregeneralización de reglas, así como a poner atención de cómo el alumno procesa el *input*.

De aquí la necesidad del profesor de diseñar ejercicios y actividades de *input* estructurado (Van Patten 1995), es decir, organizar su información usando un punto específico de la lengua y basado en un contexto, hacer llegar al alumno la información en ejercicios que

pueden ser de a) opción binaria, b) de correspondencia, c) de proveer información, d) de opción múltiple, entre otros, para que le sea más fácil la asimilación del punto gramatical en cuestión

2.4. El Papel de la Gramática en las Metodologías.

Como hemos podido percatarnos, la gramática es un aspecto ineludible en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Los diferentes métodos de enseñanza en este siglo han dado una importancia particular a la impartición de la gramática en la enseñanza de idiomas, pudiendo distinguir características específicas en cada uno de ellos.

El método gramática-traducción era usado por las personas con el fin de obtener más cultura y la enseñanza de la gramática dentro de este método se da de forma explícita. Después en el método directo, la gramática se imparte a través de asociaciones de aspectos lingüísticos con objetos, gestos, material visual, etc., donde los estudiantes no hacen uso de la lengua materna, las reglas gramaticales se encuentran implícitas en el *input*, y se enfoca más a la comprensión auditiva y la expresión oral, dándose la comunicación por significado y no por la estructura gramatical.

El método audio-lingual fue desarrollado en los Estados Unidos durante la segunda guerra mundial. En esa época la gente tenía la necesidad de aprender rápidamente una lengua extranjera con propósitos militares.

Este método introduce la gramática en forma de diálogo y analogía, usando ejemplos repetitivos con la intención de formar hábitos en el alumno, enfatizando las habilidades de expresión oral y de comprensión auditiva. El profesor dirige y controla la conducta del

estudiante con respecto a la lengua, le provee un buen modelo de imitación que el alumno seguirá al pie de la letra. La lectura y la escritura están basadas en el trabajo oral previamente visto.

Finalmente, a partir de los años 70's, surge el enfoque comunicativo, basado en el uso de funciones y nociones del lenguaje, utilizando el método inductivo-deductivo para la enseñanza de la gramática. La lengua meta es un medio para la comunicación en el salón de clase y no sólo el objeto de estudio.

El profesor juega el papel de coordinador del aprendizaje, el objeto principal es lograr la comunicación, no hay corrección de error directa sino implícita. Se usa el role play, materiales auténticos y se enseña el registro formal e informal de la lengua, además de enfatizar las cuatro habilidades del lenguaje.

Es evidente que la práctica de la gramática tradicional ha sido enseñada como parte de la instrucción formal de la lengua en el salón de clase, sin enfocarse al *input* o al *output* comunicativo del alumno. Esta enseñanza tradicional de la gramática manipula la producción del alumno, permitiendo que el sistema de desarrollo se dé, porque depende totalmente de la información que recibe.

En cambio, el modelo de Van Patten hace que el alumno ponga atención a la forma gramatical que está dentro del *input* y poco a poco vaya asimilando la regla implícita, desarrolle un sistema a través de la práctica y llegue finalmente a la producción efectiva.

Input----- intake----- developing system----- output

focused practice.

Lee y Van Patten, 1995: 89-113. Grammar Instruction as Structured Input

Tomando como base los errores del alumno reflejados en su producción, el profesor se ve en la necesidad de buscar el origen de los mismos y como tratarlos

2.5. Análisis de Errores e Interlenguaje.

Entre las perspectivas del profesor que elabora una gramática pedagógica para estudiantes de una lengua extranjera, se encuentra el hecho de lograr en el alumno el aprendizaje del punto gramatical que le será impartido, para ello, el profesor deberá considerar todos aquellos factores que pueden intervenir directa o indirectamente en el éxito o fracaso de su trabajo.

Con la intención de ayudar al alumno, como profesores debemos tomar en cuenta el fenómeno del interlenguaje y los errores más frecuentes cometidos por él, en el proceso de aprendizaje de una L2, para así buscar la fuente que los origina y sus posibles soluciones.

Uno de los primeros que habla del interlenguaje es Selinker (1974); para él, interlenguaje es un fenómeno que se da en el alumno durante las etapas por las que pasa cuando aprende una L2, entre la lengua materna y la lengua meta.

Selinker asume también la existencia de estructuras latentes en el cerebro, que se activan cuando se intenta aprender una L2 y que funcionan de diferente forma en cada persona. Cinco son los procesos centrales predominantes en la estructura psicológica latente en el aprendizaje de una L2 como manifestaciones de error: 1) transferencia del lenguaje; 2) transferencia de instrucción; 3) estrategias del lenguaje de una segunda lengua; 4) estrategias de comunicación de una L2 y 5) la sobregeneralización de material lingüístico de la lengua.

A su vez Selinker asume la existencia de la fosilización, presente en la estructura

psicológica latente, constituida por los aspectos lingüísticos, las reglas y los subsistemas que el hablante de una lengua nativa conservará en su interlenguaje, relacionadas a una lengua meta en particular, sin importar la edad del alumno o la cantidad de instrucción que reciba de dicha lengua.

Las estructuras fosilizables tienden a permanecer como ejecución potencial, resurgiendo en la ejecución productiva de un interlenguaje, cuando la atención del alumno se enfoca a una materia nueva y difícil o cuando se encuentra en estado de ansiedad o de extrema relajación.

Los profesores se enfrentan a grandes problemas, ya que los errores detectados no se pueden identificar fácilmente para ubicarlos dentro de uno de los cinco procesos antes mencionados. No se puede establecer un sistema para disminuir o evitar la fosilización, es difícil determinar el éxito o el fracaso que el alumno alcanza en su intento por llegar a una norma aceptable en la L2; así mismo, resulta difícil determinar las unidades latentes en el interlenguaje, ya que éstas se derivan de los sistemas lingüísticos. También es complicado el estudio de una estructura en particular cuando ésta se origina en la interacción de tres sistemas lingüísticos (L1, L2 e IL): lengua materna, segunda lengua e interlenguaje.

Por su parte Ellis (1987), distingue dos tipos de variabilidad en el interlenguaje: la variabilidad sistemática y la variabilidad no sistemática. La primera se explica haciendo referencia a los factores situacionales y lingüísticos involucrados a la variabilidad individual, que se refiere a la actitud, aptitud, edad y personalidad del estudiante hacia la lengua, y la variabilidad contextual donde el alumno determina qué variantes de la lengua usar.

La segunda es de dos tipos: la variabilidad de ejecución, en donde los factores psicológicos llevan al alumno a cometer errores; y la variabilidad libre en la que el alumno tiene

la opción de usar una, dos o más formas de la lengua para expresar una misma idea. La manera como se analiza el interlenguaje, es estudiando el habla de los alumnos, especialmente los errores que cometen en el momento de la producción y qué estrategias son usadas por el estudiante en el descubrimiento de la lengua.

En la búsqueda por explicar la producción de errores en los alumnos que aprenden una L2 y con la idea de que el aprendizaje de dicha lengua sea un proceso creativo de construcción, un sistema en el que el alumno pruebe sus hipótesis acerca de la lengua meta, considerando diferentes fuentes del conocimiento, surge el estudio del análisis de error.

Durante este análisis se hace una distinción entre los términos *mistakes* y *errors*. Los *mistakes* son pequeñas fallas que se presentan en el momento de la ejecución de la lengua y que pueden autocorregirse de inmediato, y los *errors*, son desviaciones gramaticales del hablante, que reflejan la competencia del interlenguaje del alumno, y pueden ser de adición, de omisión, de sustitución y de orden.

Las manifestaciones de los errores pueden ser originados por diferentes fuentes como: errores interlingüales (de interferencia de la lengua materna), errores intralingüales (dentro de la lengua meta), el contexto lingüístico de comunicación, estrategias psicolingüísticas o cognitivas y las variables afectivas.

La corrección de los errores puede hacerse a través del monitor en contextos pedagógicos, en el salón de clase, con explicaciones gramaticales y con materiales y currícula adecuados al punto lingüístico a tratar.

Con base en lo anterior, se sostiene que el interlenguaje proveerá al profesor las herramientas para conocer el origen de los errores y cómo abordarlos, qué y cómo corregirlos.

(de acuerdo con la gravedad del error) y de acuerdo con el grado de desviación lingüística (oraciones mal estructuradas, aunque comprensibles en un contexto).

Al elaborar una gramática pedagógica, el profesor considera todos los aspectos de la producción de los errores, con el fin de estructurar una batería de ejercicios y diseñar materiales que cubran las necesidades del alumno a partir del análisis de error, para que el alumno logre el aprendizaje significativo y adquiera el punto lingüístico estudiado.

En el capítulo II se analizaron las bases teórico - metodológicas de la enseñanza - aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua, como son: adquisición y aprendizaje, su relación con la teoría del monitor y la importancia del aprendizaje significativo; la competencia comunicativa y su relación con la toma de conciencia; se analizó el papel de la gramática en la metodología más representativa en la enseñanza de lenguas y la importancia del análisis de errores y el interlenguaje, mismos que sustentarán teórica y metodológicamente la presente gramática pedagógica que auxiliará a los profesores a enfocar mejor las actividades y ejercicios del punto lingüístico a tratar, y a su vez servirá al alumno para alcanzar la competencia comunicativa.

En el capítulo III se analizará el funcionamiento lingüístico de los verbos *say* y *tell* toma de este trabajo.

CAPÍTULO III.

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA.

En el presente capítulo investigaremos el sistema lingüístico de los verbos *say* y *tell* incluyendo la definición del diccionario, cómo ha sido tratado en la historia del inglés y gramáticas de L1 y L2, para poder señalar las posibles áreas de dificultad para el alumno. Asimismo se hará un análisis contrastivo de los verbos mencionados en inglés y en español para identificar los puntos de contraste de *say* y *tell* con su equivalente en español, que podrían presentar dificultad para el alumno hispanohablante. Finalmente estudiaremos el tratamiento pedagógico que ha sido dado a estos verbos en libros de texto y en otros tipos de materiales de análisis.

3.1. Sistema Lingüístico de *Say* y *Tell*.

Para familiarizarnos con los verbos en estudio, *say* y *tell*, iniciaremos dando una definición que de ellos hace el diccionario The Oxford English Dictionary (1993: 2649-2652, 2652, 3252, 3253.).

Say in English and in other Teut. langs., is an approximate synonym of *speak*, from which it differs in having normally as its object a particular word or series of words or a sentence representing the meaning of a particular series of words. 1. To declare or state in words (a specified fact, thought, opinion or intention) said of a speaker, writer, also of a literary composition.

Tell (tel.) v. What one *tells* or has to *tell*, to mention in order, narrate, relate.

2. To give a narrative of (facts, actions, or events).

Cabe mencionar que estos verbos tienen muchas acepciones, y en el caso de *tell* infinidad de construcciones idiomáticas.

Ej. Never *tell* me

Yes, I broke the lamp, but please don't *tell* on me

Sin embargo sólo nos ocuparemos de las que servirán para la realización del presente trabajo, y sus funciones principales como es el caso del discurso directo e indirecto. Además describiremos el funcionamiento de ambos verbos en cuanto a su estructura gramatical.

Indagando en la historia de la lengua inglesa encontramos que estos verbos han existido desde el inglés antiguo con formas irregulares cuyo uso podemos apreciar en obras de teatro, escritos en inglés antiguo, poesías, discursos, etc. Sus vestigios se conservan en el inglés moderno, como en el caso de *tell* que viene del inglés antiguo (OE) *tellan* "to count"-contar, y cuyo pretérito *taid* viene del pretérito anglicano *talde* el cual correspondía al sonido débil (WS) *tealde*.

presente	pasado	pasado participio
<i>say</i>	<i>said</i>	<i>said</i>
<i>tell</i>	<i>told</i>	<i>told</i>

G.L.Brook. A History of the English Language. (1964: 137,139)

Para conocer el trato que se le ha dado a los verbos *say* y *tell* en gramáticas de L1 se consultaron autores como Crews (1977), Lester (1991), Elsbre (1981), Kramer y Mulligan (1953), Bergman y Senn (1990), Blough (1975), cuyos materiales analizados no presentan la existencia de un problema grave para los hablantes nativos del inglés, existiendo dificultad

únicamente en cuanto al uso y manejo de estos verbos como verbos irregulares. No aparecen mayores comentarios sobre estos dos verbos en las gramáticas de L1 excepto con referencia a la puntuación, que es importante para señalar la diferencia entre el discurso directo e indirecto

Como podemos ver hay dos formas de relatar lo que una persona ha dicho directa e indirecta.

En el discurso directo repetimos las palabras exactas del hablante

He said, "I have lost my umbrella."

Estas palabras son colocadas entre comas invertidas y una coma o punto inmediatamente antes de las palabras citadas.

En el discurso indirecto damos el significado exacto del discurso sin usar necesariamente las palabras exactas del hablante.

He said (that) he had lost his credit card.

No hay coma después de *say* en el discurso indirecto. Puede omitirse *that* después de *say* y *tell + objeto*.

Cuando pasamos de discurso directo a indirecto son necesarios algunos cambios.

En el discurso directo *say* es más común que *tell*. *Say* se refiere a cualquier clase de discurso *Tell* es usado únicamente con el significado de "instruir" o "informar".

"Turn right", I said. or

"Turn right", I told him

(Practical English Usage 1980 509,510)

Después de *tell*, usualmente mencionamos el sustantivo o pronombre.

She told me that she would be late.

Say frecuentemente es usado sin mencionar a la persona a quien nos dirigimos. Va

seguido de una cláusula sustantiva.

She *said* that she would be late

Si queremos mencionar a la persona después de *say*, usamos la preposición "to"

I *said to* all the people of this great country...

Tell no es usado antes de objetos como una palabra, un nombre, una oración o una frase.

Alice *said* a naughty word this morning.

(Not Alice *told*...)

Generalmente no usamos *it* después de *tell* para referirnos a un hecho.

"What time is the meeting"? I'll *tell* you.

(Not: I'll tell you it tomorrow.)

En lo que se refiere a las gramáticas de L2, analizaremos los verbos *say* y *tell* en cuanto a su significado, uso y funcionamiento.

1. *Say* tiene el significado general de "expresar una idea o pensamiento en la palabra hablada". Éste es usado más frecuentemente para presentar una cita directa (C.D.) o indirecta (C.I.)

(C.D.) a) "I'm going to take my vacation in July", *she said*.

(C.I.) b) Kim *said* that she was going to take her vacation in July.

2. *Say* y *Tell* tienen el mismo significado general cuando son usados con citas directas o indirectas, pero *tell* debe ser seguido de un sustantivo o pronombre indicando a la persona a quien va dirigida.

(C.D.) "There's nothing wrong with this machine", the repairman *told me*.

“There’s nothing wrong with this machine”, the repairman *said to me*.

(C 1) The repairman *told me* that there was nothing wrong with this machine

The repairman *said to me* that there was nothing wrong with this machine

3. Con *say* la persona a quien va dirigida es precedida por la partícula “to”.

He’d lost the book; that’s what he *said to* the librarian.

4. *Say* a veces es usada para indicar una suposición o apreciación.

There were, *say*, a hundred people in the room.

5. *Say* es también usado como interjección como: “*oh, well*”, u otras palabras que no son gramaticalmente parte de la oración.

Say, whatever happened to that college roommate of yours ?

6. *Tell* es usado en expresiones comunes.

You won’t get into trouble *if you tell me* the truth.

Little George has just learned *how to tell the time*.

7. *Tell* es usado frecuentemente con el significado de “discernir o distinguir”.

George and Arthur look so much alike that *I can’t tell* them apart.

(Dictionary of Problem Words 1992: 86,87,100,101).

Como es extenso el significado, uso y funcionamiento de los verbos *say* y *tell*, esta gramática pedagógica se limitará únicamente a los tres primeros puntos, su uso en el discurso directo e indirecto y la inclusión o no del objeto indirecto.

Say y *tell* con el discurso directo.

1. *Say* puede iniciar un enunciado o seguirlo:

Tom said, “I’ve just heard the news” or “I’ve just heard the news”, Tom said

La inversión de *say* y un sustantivo es posible cuando *say* sigue al enunciado.

"I've just heard the news", *said* Tom.

Say + to + persona a quien va dirigido, es posible, pero esta frase debe seguir al enunciado directo; no puede introducirlo.

"I'm leaving at once", Tom *said to me*.

2. *Tell* requiere de la persona a quien va dirigida:

tell me *he told us* *I'll tell Tom*.

Tell con el discurso directo debe ser colocado después del enunciado directo.

"I'm leaving at once", Tom *told me*.

La inversión no es posible con *tell*.

(A Practical English Grammar 1986: 276)

Say y tell con discurso indirecto.

Los enunciados indirectos son normalmente presentados por *say o tell + objeto*.

Say / tell + objeto es posible pero menos usual que *tell + objeto*.

(Discurso Directo) John *said*, "I've just heard the news."

(Discurso Indirecto) He *said* he'd just heard the news

(Discurso Indirecto) He *told me* that he'd just heard the news.

(A Practical English Grammar 1986: 269,276)

Cuando cambiamos de discurso directo a indirecto el enunciado sufre algunos cambios, por ejemplo, el pronombre cambia de primera persona a tercera, y el verbo cambia de presente perfecto a pasado perfecto, como es el caso del ejemplo anterior.

El verbo puede ser cambiado al pasado pero se debe usar cuando hay una diferencia

entre lo que fue dicho y lo que es realmente verdadero.

You met Ann. She said "Jim is ill". (Direct Speech)

Later that day you see Jim playing tennis and looking well

You say:

"I'm surprised to see you playing tennis, Jim. Ann said that you were ill".

(Not that you are ill, because he isn't ill)

Must, might, could, would y *ought* quedan igual en el discurso indirecto. *May* en discurso directo normalmente cambia a *might* en discurso indirecto.

Si se dice con quién se está hablando, se usa *tell*, de otra forma se usa *say*.

Say y Tell con objeto indirecto.

1. Omisión de *to* y *for* antes de objeto indirecto.

El objeto indirecto puede ser colocado primero y la preposición *to* omitida.

I told a story *to* Bill = I told Bill a story.

2. De la misma forma "I'll tell a story *for* Ann", puede ser expresada

"I'll tell Ann a story", poniendo el objeto indirecto primero y omitiendo *for*.

Normalmente ambas construcciones pueden ser usadas pero:

1. La construcción sin preposición es preferida cuando el objeto directo es una frase o una cláusula.

Tell her the whole story.

2. *Say* al igual que otros verbos necesita *to* antes de la persona a quien nos dirigimos, aunque no es necesario mencionar a esta persona. She *said* nothing (to her parents.)

(A Practical English Grammar 1986 92,93.)

3.2. Análisis Contrastivo.

El equivalente en español para los verbos *say* y *tell* es el verbo "decir". El diccionario bilingüe Smart (1991) define estos verbos de la siguiente manera

Say (sei) v.t. (pret. Y p.p.irreg. said.). 1. decir: He said that he was going to London soon dijo que iba a Londres pronto; he said; shut up ! . el dijo cállate ! 2. Hablar, decir, expresar (palabras o sonidos): I couldn't think what to say no podía pensar qué decir.

Tell (tel) (pret. Y p.p. irreg. Told). V.i. 1. Decir, contar, inferir, referir, narrar, comunicar, divulgar, revelar. 3. Decir, anunciar, advertir, avisar. 4. Indicar, marcar, mostrar, señalar.

El diccionario del uso del español (1984), define al verbo "decir" como: (Del lat. "dicere", del gr. "Deiknymi". 1. Hablar, expresando cierta cosa: Dice que le esperamos. 2. expresar una cosa por escrito o de cualquier manera. "En la última carta decía que no se encontraba bien. 3. Expresar o mostrar cierta "cosa" : su cara dice lo que es. Lleva frecuentemente el adverbio "bien" y puede llevar mal pero es menos frecuente: ese color de labios dice bien con tu cutis. El verbo decir es usado en infinidad de expresiones comunes. Cualquiera diría, como quien dice, digo, etc

Con "de" expresa un juicio sobre algo o alguien:

Dicen de ella que es una coqueta.

En español existe únicamente el verbo "decir" para emitir gran cantidad de expresiones que en inglés se expresan con *say* y *tell*.

Los hispanohablantes se enfrentan a tres problemas básicos en el uso de estos dos verbos.

1. Realizar los cambios del discurso directo a indirecto en inglés.
2. Utilizar el objeto indirecto cuando sea necesario con o sin la preposición "to."
3. Distinguir el funcionamiento de los vocablos *say* y *tell* en inglés.

1. Cambios que se dan de discurso directo a indirecto.

Los verbos usados en el discurso directo con frecuencia cambian su tiempo cuando son usados en el discurso indirecto, especialmente cuando el verbo reportado esta en pasado (ej said)

Discurso directo	cambio	Discurso indirecto
1. " I ' ll put the letters in the post." "Pondré las cartas en el correo"	1. Will to Would	1. <i>He</i> said he would put the letters in the post. El dijo que pondría las cartas en el correo.
2 "I work for an insurance company". "Trabajo para una compañía de seguros".	2. Work to Worked	2. <i>She</i> said <i>she</i> worked for an insurance company. Ella dijo que trabajaba para una compañía de seguros.
3. " <i>We</i> can't borrow any more from the bank".	3. Can't to Couldn't.	3. <i>They</i> said <i>they</i> couldn't borrow any more from the bank

“Ya no podemos pedir prestado al banco”.

Ellos dijeron que ya no podrian pedir prestado al banco.

4. “*We’ve moved* to a bigger house”.

4. Have moved to
Had moved

4. *They said they had moved* to a bigger house.

“Nos mudamos a una casa más grande”.

Ellos dijeron que se habian mudado a una casa más grande.

5. “*I must pay* the phone bill”.

5. Must to
Has to

5. *She said she had to pay* the phone bill.

“Tengo que pagar la cuenta del teléfono”.

Ella dijo que tenia que pagar la cuenta del teléfono.

Como se puede notar, el pronombre también cambia al pasar de discurso directo a indirecto. Esto es debido a que en el discurso directo se citan las palabras exactas del hablante, dichas en primera persona, y cuando se reportan en discurso indirecto se hace en segunda o tercera persona.

D.D.

D.I.

“*I’ve washed* the dishes”.

She said she had washed the dishes.

Algunos tiempos verbales en el discurso directo no cambian cuando son usados en el discurso indirecto. El verbo reportado con frecuencia está en pasado

D. D.

The verbs do not normally change when .

1. Reporting a present state of affairs. e.g.
“The cost of living here is high”.
2. Reporting things which are always true.
e.g. “It’s always cold at this time of year”
3. Reporting something which we believe
or someone believes will happen. e.g.
“They’re going to sack 300 workers next week”.
4. They are the modal structures, *would*, *could*,
might, *ought* and *should*. e.g.
“You might be mistaken”.

D. I

1. the reporter says/said that
The cost of living here is high.
2. Mary says it’s always cold at
this time of year.
3. The union representative
said they are going to sack
300 workers next week.
4. She said (that) he might be
mistaken.

(New Success at First Certificate 1997: 29,37,54)

Otros cambios importantes, pero que no serán motivo de estudio en este trabajo, son.

Tomorrow - cambia a palabras no relacionadas directamente con el tiempo presente.

ej “I’ll work tomorrow.” He said, he would work the following day.

Today - cambia a the same day / that day.

Yesterday - cambia a the day before / the previous day.

Next week / year, etc., cambia a the following week / year, etc.

Last week / year, etc., cambia a the previous week / year, etc.

Now - cambia a then.

Here - cambia a there.

This (en expresiones de tiempo), cambia a that (ej. That week).

This, these, that, those (como adjetivos) cambian a "the."

This, these, that, those (como pronombres) cambian a "it, they, them."

Algunas palabras como **please** y **now** desaparecen.

2. Objeto indirecto con o sin la preposición "to".

ejemplos:

a) John told a tale *to* Bill - John told Bill a tale.

b) I told the truth *to* you - I told you the truth.

c) I told the whole story *to* Mary - I told Mary the whole story.

d) The teacher told an anecdote *to* the boys - The teacher told the boys an anecdote.

e) My mother told a sweet story *to* the boy - My mother told the boy a sweet story.

3. Distinción entre *say* y *tell*

El problema para los hispanohablantes para distinguir el funcionamiento en inglés de los verbos *say* y *tell*, es que aunque ambos verbos tengan el mismo significado, es necesario saberlos utilizar, ya que no siempre son intercambiables. Debe saber si van seguidos de un pronombre, de una cláusula sustantiva, de una preposición, etc., ya que como hemos dicho, en español se tiene una sola forma, el verbo "decir", para expresar lo que en inglés se dice con dos. De este modo, surge una generalización de los vocablos a raíz de la interferencia de la lengua materna, el español.

3.3. Tratamiento Pedagógico.

Los libros de inglés tercer grado editados para educación secundaria tales como *What's up?, Level Three*, (Ramírez, Astivia 1997), *Explore 3*, (Luna, Moore 1998), *Communicate in English 3*, (Villafuerte Thomas 1994), *New Impact 3*, (Luna, Taylor 1994), *Champion 3*, (Looney, Llanas, Rogers 1996), *Action 3*, (Davis, Pearse 1998), *New Ways to English, Level 3*, 1998), no incluyen explicaciones ni ejercicios de *say* y *tell* en su contenido

Los libros de Inglés Objetivo Moderno, (1968) segundo y tercer grado, mencionan el uso de estos verbos, presentan algunos ejemplos y ejercicios sencillos de *reported speech* para que el alumno los realice.

El libro *Grammar with a Purpose* en la sección *Practicing your skills* presenta ejemplos de discurso directo para ser cambiados a discurso indirecto y una breve explicación del uso de los verbos *say* y *tell* con discurso directo e indirecto.

En el libro *On ESL / EFL* (1983), se presenta una explicación acerca del objeto directo e indirecto coincidiendo con la información antes mencionada.

Dada la importancia de estructuras con *say* y *tell* en el discurso tanto directo como indirecto, hace falta tratar este tema a nivel secundaria.

Con la intención de ayudar al alumno de inglés como lengua extranjera en el uso de los verbos *say* y *tell*, en el siguiente capítulo se ofrecerán ejemplos claros y significativos y una explicación que sirva para facilitar la distinción entre estos verbos. Además se presentará una serie de ejercicios que apoyará al alumno a entender y producir adecuadamente oraciones con los verbos *say* y *tell*, y en su caso de usar el objeto indirecto

CAPÍTULO IV.

ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.

En el presente capítulo analizaremos las características de los diferentes modelos de enseñanza como son *input* estructurado, *output* estructurado, *task-based*, toma de conciencia, cognoscitivo y enfoque comunicativo para la elaboración de los ejercicios en las habilidades de comprensión auditiva, producción oral, expresión escrita y comprensión escrita, así como la integración de las cuatro habilidades que conformarán esta gramática pedagógica.

A través del modelo de *input estructurado* los alumnos obtienen información significativa que procesan para formar su propio sistema lingüístico. Hacen relaciones de forma y significado. De acuerdo con Van Patten (1994), los alumnos detectan las palabras de contenido antes que las de función.

Los ejercicios de *input estructurado* se caracterizan por presentar una cosa a la vez, enfocar el interés del alumno al significado, partir de un enunciado hasta formar el discurso, utilizar *input* en forma oral y escrita, y se debe lograr que el alumno “haga algo” con el *input* que recibe.

En el caso del *output estructurado* (Van Patten 1994), para lograr la comunicación es necesario desarrollar en los alumnos la habilidad de *producción oral con fluidez y exactitud*. Los ejercicios se caracterizan por estar basados en un intercambio de información desconocida entre dos personas, en la expresión de significado a través de una estructura gramatical y en la inclusión de retroalimentación a través de los ejercicios, siendo la información significativa para quien la recibe. Debe tratarse una sola cosa a la vez,

enfocar la atención del alumno al significado, pasar de la oración al discurso, usar la producción oral y escrita y tener presente el conocimiento de la forma gramatical.

Los ejercicios de *task based* (realización de tareas) se caracterizan por proveer al alumno de un problema a resolver, proporcionar información gramatical básica del tema a tratar, incluir términos metalingüísticos, además de dar instrucciones claras. A través de estas tareas se desarrolla el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de la lengua por medio de la instrucción formal, en donde se proporciona al alumno la oportunidad de comunicarse *en situaciones planeadas y controladas*, como son: tomar notas, hacer dibujos, pregunta-respuesta, hacer una lista, un crucigrama, etc.

En cuanto a los ejercicios de *toma de conciencia*, éstos deben proveer la automatización de las reglas gramaticales ayudados por información otorgada por el maestro para que el alumno las infiera y forme hipótesis de su funcionamiento. Este modelo establece la importancia de que el alumno se concientice el funcionamiento de una estructura lingüística específica de manera que sea capaz de ponerla en práctica en la comunicación.

En el *enfoque comunicativo* las actividades van dirigidas a la comunicación y se contemplan tres aspectos: *information gap*, *multiple choice* y *feedback*. El enfoque comunicativo enfatiza el manejo tanto de la función como de la forma, y considera a la comunicación como el proceso de forma, significado y función. Existe negociación de significados entre los interlocutores y el contexto social es muy importante.

Los ejercicios con el modelo *cognoscitivo* son estructurados con características de todos los modelos anteriores, conteniendo inferencia de vocabulario, planeación y

monitoreo de la producción oral, utilización de esquemas y estrategias para resolver problemas

El alumno construye hipótesis con respecto a las reglas gramaticales, las prueba y las modifica si es necesario.

Los alumnos usan sus habilidades cognoscitivas y manejan un sistema lingüístico intermedio entre la L1 y L2, lo que conocemos como interlenguaje. Es importante dentro de la instrucción formal, el diseño de modelos de enseñanza enfocados a la relación que existe entre la adquisición natural y la formal de la lengua que abarque las necesidades y objetivos de los alumnos, así como su contexto social.

4.1. Explicación Gramatical para el Maestro.

Los verbos *say* y *tell* causan problema a los alumnos hispanohablantes cuando aprenden el inglés como lengua extranjera, ya que en español existe un solo verbo “decir” para expresar lo que en inglés se expresa con dos.

También resulta difícil el manejo de los cambios que se dan cuando se pasa del discurso directo al indirecto, así como el uso del objeto indirecto con o sin la preposición “to”, cuando sea necesario, y finalmente la distinción en el funcionamiento de *say* y *tell* en inglés.

Existen reglas gramaticales para el uso de estos dos verbos. Cuando se usa *say* no es necesario mencionar a la persona a quien nos dirigimos y cuando se menciona, *say* debe ser seguido de la preposición “to”.

The repairman *said to me* that the machine was broken.

Sin embargo *tell* debe ser seguido de un sustantivo o de un pronombre objeto; no se puede omitir.

The repairman *told me* that the machine was broken

Ambos verbos son usados en discurso directo e indirecto con el mismo significado.

En el discurso directo, las palabras citadas deben ser entrecomilladas y se usa una coma o punto antes de dichas palabras.

The repairman said, "The machine is broken".

The repairman told me the machine was broken

En el discurso indirecto se da el significado exacto del discurso, sin usar necesariamente las palabras exactas del hablante.

He said (that) the machine was broken.

No hay coma después de *say* en el discurso indirecto y puede omitirse "that" después de *say* y *tell* + objeto.

Say se refiere a cualquier clase de discurso y *tell* es usado con el significado de "instruir" o "informar".

En el caso de estos verbos con el objeto indirecto, éste puede ser colocado primero y la preposición "to" omitida.

I told a story *to* Bill. = I told Bill a story.

De la misma forma, se pone el objeto indirecto primero y se omite "for"

"I'll tell a story *for* Ann. = "I'll tell Ann a story.

Es importante considerar las modificaciones que sufren las oraciones cuando son cambiadas de discurso directo a indirecto.

Cambios del verbo.

De **will** a **would**.

De presente a pasado.

De **can't** a **couldn't**.

De presente perfecto a pasado perfecto.

De **must** a **had to**.

Cambios en el pronombre.

En el discurso directo se habla en

primera persona y en el momento

de reportar en discurso indirecto se

hace en tercera persona.

Otros cambios importantes a considerar son:

Tomorrow cambia a palabras no relacionadas directamente con el tiempo presente.

Today cambia a **the same day / that day**.

Yesterday cambia a **the day before / the previous day**.

Next week / year, etc., cambia a **the following week / year, etc.**

Last week / year, etc., cambia a **the previous week / year, etc.**

Now cambia a **then**.

Here cambia a **there**.

This (in time expressions), cambia a **that** (e.g. **that week**).

This, these, that, those (como adjetivos) cambian a "the."

This, these, that, those (como pronombres) cambian a "it, they, them".

Algunas palabras como **please** y **now** desaparecen. En cuanto al problema de los hispanohablantes de cómo distinguir los vocablos *say* y *tell* en inglés, se debe considerar

que ambos verbos significan lo mismo; la dificultad radica en saberlos utilizar, si van seguidos de un pronombre, de una cláusula sustantiva, de una preposición, etc

A continuación se presenta un ejercicio de toma de conciencia, como primer contacto que tendrá el alumno con estos verbos para tratar de inferir la o las reglas gramaticales y su uso.

EJERCICIO DE TOMA DE CONCIENCIA.

USO DE LOS VERBOS *SAY* Y *TELL*.

OBJETIVO: El alumno será capaz de deducir por sí mismo la regla gramatical para usar adecuadamente los verbos *say* y *tell*.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

- A) Organice al grupo en equipos de seis.
- B) Proporcione a los alumnos una fotocopia con enunciados que contengan los verbos *say* y *tell*.
- C) Pida a los alumnos que los analicen y deduzcan su uso.
- D) Después de 10 minutos, pida a los alumnos exponer sus conclusiones
- E) Ayude a establecer las conclusiones finales del grupo si los alumnos no logran deducir las reglas.

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.

Observa cuidadosamente las siguientes oraciones, analízalas y trata de descubrir la (s) regla (s) gramaticales para el uso de los verbos *say* y *tell*.

1. Alma said that she was tired.
2. Alma told me that she was tired.
3. "I come to school early every day", Tom said to me.
4. Tom told me that he comes to school early every day.
5. Joe said, "I have a lot of work".
6. Joe told me that he had a lot of work.
7. "I'm very hungry", Bob said to John.
8. Bob told him that he was very hungry.
9. Mary said that she read the message in English.
10. The students told us that they were on time.

4.2. La Habilidad de Comprensión Auditiva.

La comprensión auditiva es un proceso dinámico, en el cuál el que escucha lleva a cabo una variedad de procesos mentales y se apoya en sus fuentes del conocimiento. Existen diversos factores de acuerdo con Parrott (1993) que facilitan o inhiben la comprensión auditiva del estudiante de una lengua extranjera.

El alumno emplea una gran variedad de estrategias, actitudes y expectativas en su intento por entender la lengua hablada. Es considerado un participante activo, ya que activa sus conocimientos generales del tema del que se habla para ayudarse a comprender el mensaje. Trata de entender todo, de escuchar palabra por palabra y de adivinar algunas cosas cuando no capta toda la información.

El oyente aprende a reconocer los indicadores que usa el hablante para enfatizar, aclarar, cambiar de tema, o expresar un punto de vista; es decir, identifica la actitud del hablante hacia el oyente y su intención.

Reconoce los cambios de voz como el ritmo, tono y velocidad. De acuerdo con Van Patten (1994), el oyente no es un simple observador; es un co-constructor del discurso. Atiende al estímulo oral dando significado a lo que escucha, se enfoca a este estímulo y selecciona qué información atender. Tenemos un mecanismo interno, que nos permite filtrar los sonidos, enfocándonos a lo que nos interesa, interpretar la información involucrando asuntos personales, culturales y lingüísticos interactuando de manera compleja. Una vez que oímos los sonidos debemos entenderlos y darles un significado.

Richards da algunos aspectos de la naturaleza compleja de asignar significado al estímulo auditivo.

- a) Determinar qué se está escuchando.
- b) Determinar qué se está escuchando y relacionarlo con una experiencia
- c) Los objetivos del hablante son determinados con la situación o el discurso en general.
- d) El oyente sabe de qué se está hablando.
- e) Se determina el objetivo proposicional.
- f) Se retiene el significado y se interpreta.
- g) Infiere y deduce significados y vocabulario.

La comprensión auditiva como comunicación, como el acto de interpretación de significados puede ser colaborativa o no colaborativa, dependiendo del papel que juegue el oyente en ese momento. En un salón de clases de L2, de acuerdo con Van Patten (1994), las actividades deben estar orientadas al input, como son ejercicios de opción múltiple, falso o verdadero, etc.

En su intento por ayudar al alumno en la habilidad de comprensión auditiva, el profesor por su parte debe seleccionar los materiales a utilizar, el tipo de ejercicios, así como las instrucciones y tomar en cuenta las actividades de interés para el alumno, debiendo existir un propósito específico para escuchar.

A continuación se presentan algunas propuestas de ejercicios de comprensión auditiva para la enseñanza de los verbos *say* y *tell* basados en el modelo de *input estructurado* y en el enfoque comunicativo.

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA No. 1.

MODELO: INPUT ESTRUCTURADO.

OBJETIVO: El alumno desarrollará la habilidad de comprensión auditiva.

MATERIAL: tapescript, grabadora, cassette, hoja del alumno.

TIEMPO: 20 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

- 1.- Lea las instrucciones en voz alta y verifique que hayan sido comprendidas.
- 2.- Pida a los alumnos que observen cuidadosamente las ilustraciones.
- 3.- Pida a los alumnos marcar la ilustración correspondiente después de escuchar los enunciados. (El profesor lee en voz alta los enunciados o pone una cinta grabada).
- 4.- Pida a los alumnos verificar sus respuestas después de escuchar los enunciados por segunda ocasión.
- 5.- Verifique las respuestas con el grupo.

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.

Escucha cuidadosamente las oraciones, después observa las ilustraciones y marca (/) la que corresponda a cada oración. Escucharás cada oración dos veces.

TAPESCRIPT.

Clave de respuestas.

- | | |
|--|----------|
| 1.- Tom said that he had caught the ball. | 1. (B) |
| 2.- "I walked for hours", Mary said to me. | 2. (B) |
| 3.- Laura told us that she would study until 10:00 p.m. | 3. (B) |
| 4.- Mr. Smith said, "I finished the chairs last Friday". | 4. (B) |
| 5.- The teacher said that cars pollute our environment. | 5. (A) |
| 6.- Raul told me that he'd gone with his family. | 6. (B) |
| 7.- "The street was dirty", Miss Nolan said to us. | 7. (A) |

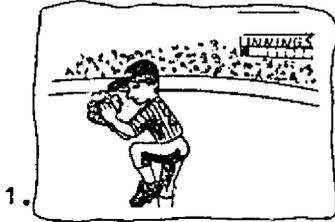
HOJA DEL ALUMNO.

Listen carefully, then look at the pictures below and check (/) the one that is being described

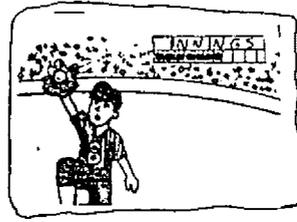
You will hear each sentence twice.

A

B



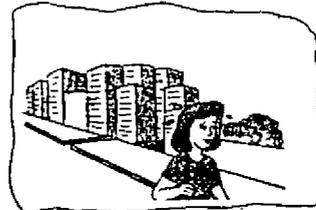
()



()



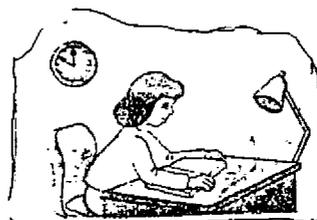
()



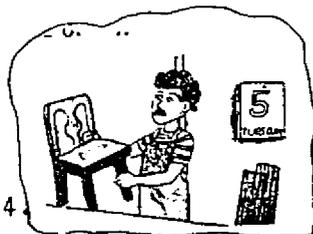
()



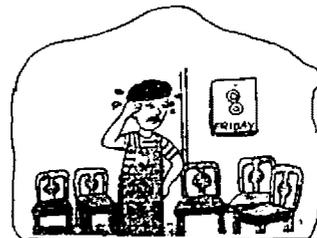
()



()

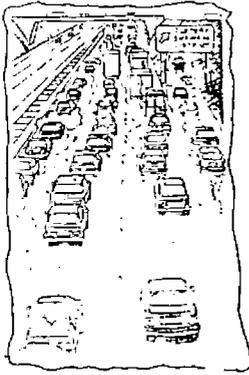


()



()

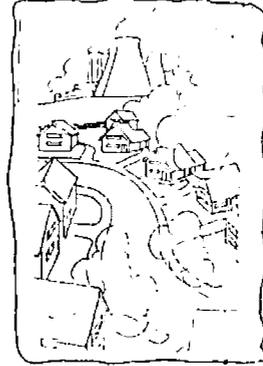
A



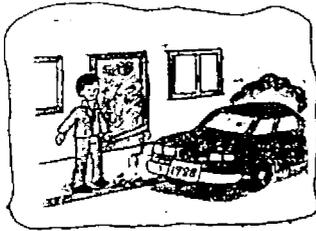
5.

()

B



()

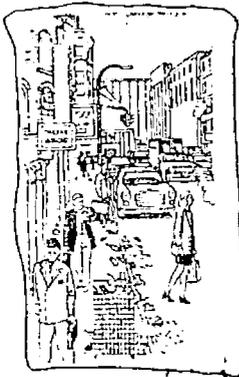


6.

()



()



7.

()

(Tomado de Doorway 3 1996: 21
Action 3 1995: 50, 54)

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA No. 2.

ENFOQUE: COMUNICATIVO.

OBJETIVO: El alumno demostrará que comprende enunciados orales

MATERIAL: Tapescript, cassette, grabadora, hoja del alumno

TIEMPO: 15 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

- 1.- Proporcione a cada alumno una fotocopia que contenga el ejercicio de comprensión auditiva correspondiente.
- 2.- Lea las instrucciones a los alumnos y verifique si las han comprendido.
- 3.- Pida a los alumnos que lean el texto antes de escuchar la grabación, para que se familiaricen con el.
- 4.- Reproduzca la grabación y pida a los alumnos que escriban sobre las líneas la (s) palabra (s) correcta (s).
- 5.- Reproduzca la grabación una segunda vez, para que los alumnos verifiquen sus respuestas.
- 6.- Puede reproducir la grabación una tercera vez y revisar las respuestas con sus alumnos.

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

Escucha la grabación cuidadosamente y después escribe sobre la línea la palabra o palabras correctas para completar el siguiente párrafo.

TAPESCRIPIT.

This morning I had breakfast with my best **friend** Silvia. We started talking and she **told** me that she **had** gone to a disco last night but, "It **was** closed", she **said** to me. " And what did you do then?" I asked **her**. "Well, I decided to go back **home** and listen to Luis Miguel's songs", she **said**. "But Romances, my favorite cassette, wasn't **in** the cassette holder", she **told** me very angrily. "And what did you do then?" I **asked** her, surprised. "I decided to go to bed **early**, **because** it hadn't been a good evening for me".

Clave de respuestas: ver las palabras en negritas en el tapescript.

HOJA DEL ALUMNO.

INSTRUCCIONES: Escucha la grabación cuidadosamente y después escribe sobre la línea la palabra o palabras correctas para completar el siguiente párrafo.

TAPESCRIPT.

This morning I had breakfast with my best ----- Silvia. We started talking and she ----- me that she ----- gone to a disco last night but, "It ----- closed", she ----- me. "And what did you do then?" I asked ----- "Well, I decided to go back ----- and listen to Luis Miguel's songs", she ----- "But Romances, my favorite cassette, wasn't in the cassette holder", she ----- very angrily. "And what did you do then?" I ----- her, surprised. "I decided to go to bed early, ----- it hadn't been a good evening for me".

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA No. 3

MÓDELO: IMPUT ESTRUCTURADO

OBJETIVO: El alumno ordenará las ilustraciones de la historia después de escucharla.

MATERIAL: grabadora, cassette, hoja del alumno.

TIEMPO: 15 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

- 1.-Proporcione a cada alumno una fotocopia que contenga el ejercicio correspondiente.
- 2.-Lea las instrucciones junto con sus alumnos y verifique si han sido comprendidas.
- 3.-Pida a los alumnos que observen cuidadosamente las ilustraciones.
- 4.-Pida a los alumnos organizar las ilustraciones de acuerdo a la historia con números del 1 al 6 después de escuchar la grabación. (El maestro la puede leer en voz alta si así lo prefiere).
- 5.-Pida a los alumnos verificar las respuestas después de escuchar la grabación por segunda ocasión.
- 6.-Verificar las respuestas con el grupo.

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.

Escucha cuidadosamente la historia, después observa las ilustraciones y enuméralas del 1 al 6 para ordenar la historia.

TAPESCRIPIT.

Meche: Last Saturday I decided to visit my grandmother. I walked through the forest until I arrived at my grandmother's cottage. I knocked at the door. But nobody answered. So I shouted "Grandma !".

Narrador: Last Saturday Meche told me that she had decided to visit her grandmother. She said that she had walked through the forest until she arrived at her grandmother's cottage. Then she told me that she had knocked at the door. "But nobody answered" she said to me. So Meche said that she had shouted Grandma!.

Clave de respuestas: (2) (5) (4)
(6) (1) (3)

HOJA DEL ALUMNO

Escucha cuidadosamente la historia, después observa las ilustraciones y ordénalas del 1 al 6.



()



()



()



()



()



()

(Tomado de Explore 2 1998: 89)

4.3 La Habilidad de Producción Oral.

La producción oral de acuerdo con Van Patten (1994), ayuda al alumno a adquirir el uso de la palabra (gramática). El acto de comunicar en la mayoría de los casos involucra a la expresión, la interpretación y la negociación de significados.

Generalmente la comunicación se da como respuesta a una necesidad y se lleva a cabo con un interlocutor. La persona que escucha debe entender el mensaje y la intención del mismo.

La comunicación oral se lleva a cabo con diferentes propósitos, que pueden ser por razones psicosociales (es lo que se espera de uno, intercambio de mensajes de manera social, hacer plática) o por razón informativa y cognoscitiva (esto es usar la comunicación para obtener información específica).

En el salón de clases, el propósito informativo y cognoscitivo se presenta en los alumnos, quienes necesitan conseguir información. Se hace uso del *output estructurado* en donde las actividades son diseñadas para que el alumno hable más y que haga uso de la información. Lo que se hace con esa información es lo que llamamos el propósito de la comunicación.

Los ejercicios pueden ser de llenar espacios en blanco, completar cuadros, escribir un párrafo, hacer un reporte oral, contestar preguntas, compartir la información con otros, crear un bosquejo, dibujar algo, etc.

El maestro debe considerar lo que el alumno tiene que saber (las bases lingüísticas) para desarrollar los ejercicios adecuadamente. Sandra Savignon (en Van Patten 1994) sostiene que se debe desarrollar en el alumno estrategias de cómo manejar una situación.

comunicativa, cómo mantener abierto el canal de comunicación mientras acomodamos las ideas, cómo decir a un interlocutor que no se entiende o que se está hablando muy rápido

Algunas estrategias se pueden desarrollar con implementar actividades de parafrasear, de aproximación (desarrollar actividades para usar términos relacionados cuando no sabemos la palabra exacta), y de circunlocución (describir las propiedades de un objeto o una acción).

Los ejercicios a diseñar en esta gramática pedagógica para la habilidad de producción oral, están basados en el enfoque comunicativo, recomendados para facilitar al alumno la producción de la lengua hablada.

EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ORAL No. 1

ENFOQUE: COMUNICATIVO

OBJETIVO: El alumno usará el discurso indirecto usando los verbos *say* y *tell*.

MATERIAL: Producción oral y la pregunta "What do you like to do in your spare time?"

TIEMPO: 25 minutos

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

1. Lea las instrucciones junto con sus alumnos
2. Verifique que las instrucciones sean comprendidas.
3. Organice al grupo en equipos de seis integrantes.
4. Pida a los alumnos que se hagan entre ellos la pregunta
What do you like to do in your spare time?
5. Después de 5 minutos, pida a un alumno de cada equipo que reporte los resultados obtenidos usando (She / He said, told me, said to me).

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.

1. Forme equipos de seis integrantes.
2. Trabaje oralmente la pregunta "What do you like to do in your spare time?" con cada miembro del equipo.
3. Reporte los resultados obtenidos usando (She / He said, told me, said to me).
Ejemplo:

Julio said that he likes to rest.

EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ORAL No 2

ENFOQUE: COMUNICATIVO

OBJETIVO: El alumno se comunicará usando el discurso indirecto

MATERIAL: Hoja del alumno.

TIEMPO: 30 minutos

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

1. Organice al grupo en equipos de tres
2. Proporcione a cada alumno el material necesario para realizar la actividad.
3. Lea las instrucciones junto con ellos y verifique que hayan sido comprendidas.
4. Dé tiempo suficiente para realizar la actividad.
5. Especifique el papel a desempeñar de cada miembro del equipo (uno pregunta, otro responde la pregunta y el último reporta a sus compañeros la información recibida).

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO

1. Trabaje en equipos de tres.
2. Lea las instrucciones.
3. Haga las preguntas a un compañero del equipo.
4. Uno de los miembros del equipo responde.
5. Otro tercer miembro del equipo reporta las respuestas obtenidas a todo el grupo.

PREGUNTAS

Ejemplo:

- | | |
|--|---|
| 1. What time do you get up? | Luis: I get up at 6:30 every day. |
| 2. What time do you take a shower? | Carlos: Luis says that he gets up at 6:30 |
| 3. What time do you have breakfast? | every day |
| 4. What time do you go to school? | |
| 5. What time do you get home after school? | |
| 6. What time do you watch T.V.? | |
| 7. What time do you have supper? | |
| 8. What time do you go to bed? | |

Clave de respuestas En este ejercicio las respuestas son abiertas, por lo tanto no hay clave de respuestas

HOJA DEL ALUMNO

En equipos de tres personas, uno de los miembros hace las preguntas, el segundo las contesta y el tercero reporta las respuestas al grupo oralmente

PREGUNTAS

- 1 What time do you get up?
- 2 What time do you take a shower?
3. What time do you have breakfast?
- 4 What time do you go to school?
5. What time do you get home after school?
6. What time do you watch T. V.?
7. What time do you have supper?
8. What time do you go to bed?

Ejemplo.

Luis: I get up at 6.30 every day.

Carlos: Luis says that he gets up

6:30 every day

EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ORAL No. 3.

ENFOQUE COMUNICATIVO.

OBJETIVO: El alumno demostrará que entiende el uso de los verbos *say* y *tell* al realizar el siguiente ejercicio

MATERIAL: Hoja del alumno.

TIEMPO: 30 minutos

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

1. Proporcione a los alumnos el material necesario para la actividad
2. Lea con ellos las instrucciones y verifique que se hayan entendido.
3. Permita que el grupo trabaje libremente.
4. Después de 10 minutos pida a algunos alumnos que reporten los resultados obtenidos.
5. Pida a algunos alumnos compartir sus respuestas con el resto del grupo

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNO.

1. Reciba la hoja del alumno y lea las instrucciones.
2. Pida a 7 compañeros que respondan a preguntas como: *What would you say to Paco if he is hungry?*
3. Guiado por las ilustraciones, continúe preguntando con el mismo formato del ejemplo anterior y marque (/) en el cuadro correspondiente.
4. Al terminar el ejercicio, reporte al grupo en forma oral las respuestas obtenidas, usa: *said, told me, said to me.*

What would you say to—if...	I'd say you should see a doctor.	I'd say you should take an aspirin.	I'd say why don't you get something to eat / drink.
1  Paco			
2  Pablo			
3  Estier			
4  Nico			
5  Alma			
6  Miss Moreno			
7  Mrs. Brown			

HOJA DEL ALUMNO

1. Reciba la hoja del alumno y lea las instrucciones.
2. Pida a 7 compañeros que respondan a preguntas como
What would you say to Paco if he is hungry?
3. Guiado por las ilustraciones siga preguntando con el mismo formato de la pregunta anterior y marque (/) en el cuadro correspondiente.
4. Al terminar el ejercicio reporte al grupo las respuestas obtenidas; use:
said, told me, said to me.

What would you say to-----if-----	I'd say you should see a doctor.	I'd say you should take an aspirin.	I'd say why don't you get something to eat / drink
 <p>1 Paco</p>	1		
 <p>2 Pablo</p>  <p>3 Esther</p>	2		
 <p>4</p>  <p>5 Ana</p>	3		
 <p>6 Miss Merino</p>  <p>7 Mrs Brown</p>	4		
	5		
	6		
	7		

(Tomado de Explore 2 1998 84)

4.4. La Habilidad de Comprensión de Lectura.

Para poder entender a qué nos referimos cuando hablamos de comprensión de lectura, es necesario saber qué es lo que se entiende por lectura.

De acuerdo con el American Heritage Dictionary (1986: 145 en Van Patten 1994: 214), leer es: 1. Comprender o tomar el significado de algo escrito o impreso. 2. Aprender u obtener conocimiento de algo escrito o impreso. 3. Percibir, recibir o comprender una señal o un mensaje

La instrucción de la comprensión de lectura es importante porque de ello depende la correcta interpretación de la información que un texto nos pueda proporcionar, permitiendo al alumno practicar ciertas habilidades y estrategias de lectura como son reconocimiento, hojeada, lectura intensiva y receptiva, estrategias de aprendizaje de vocabulario, etc.

Las habilidades y estrategias dependerán de los contenidos educativos, de las necesidades de los estudiantes y de los objetivos de enseñanza de acuerdo con William Grabe (1991)

Las investigaciones sobre la comprensión de la lectura en L2 se han incrementado a partir del pasado cuarto de siglo, cambiando considerablemente en términos de teoría y práctica. A mediados de los 60's la lectura fue vista como un refuerzo para la instrucción del lenguaje oral. Influenciada por el audiolingualismo, los esfuerzos se dirigían al uso de la lectura para examinar la gramática y el vocabulario o a practicar pronunciación. Este punto de vista de la lectura fue retada por dos grandes cambios: uno relacionado a las necesidades institucionales de universidades en países de habla inglesa, donde existía un gran número de estudiantes de ESL / EFL con requerimientos académicos universitarios de lectura

avanzada en inglés, el otro fue la introducción del modelo psicolingüístico de lectura en L1, una teoría de Goodman ('67, '85) y Smith ('71, '79, '82)

Goodman y Smith dicen que la lectura es un proceso selectivo, en que los lectores usan su conocimiento general y leen haciendo predicciones de la información, hojeando el texto y confirmando sus predicciones..

Clarke y Silberstein (1977) señalan las implicaciones para la instrucción del modelo psicolingüístico de lectura para la enseñanza de una L2 o lengua extranjera. Dado que la lectura se caracteriza como un proceso activo de comprensión, los estudiantes necesitan que se les enseñe estrategias para leer con mayor eficiencia (hacer inferencias, adivinar a través del contenido, definir expectativas, etc). Para los maestros la meta es proveer a los alumnos de un rango efectivo de subhabilidades para abordar los textos, incluyendo definir metas y utilizar estrategias para la lectura previa y para las dificultades sintácticas, de vocabulario y de organización de las estructuras.

Coady (1979) reinterpretó el modelo psicolingüístico de Goodman en un modelo específico para los estudiantes de L2, argumentando que una conceptualización de los procesos de lectura requiere tres componentes: estrategias de proceso, conocimientos básicos (background knowledge) y habilidades conceptuales

El método audiolingual existente en el momento, enfocado a habilidades orales, fue incapaz de cubrir esas necesidades

En los últimos años la instrucción de comprensión de lectura en L2 ha tomado en cuenta los procesos cognoscitivos que usan los lectores

Los lectores principiantes se enfocan a los procesos estratégicos (bottom-up), mientras que los más avanzados se enfocan a habilidades conceptuales abstractas y hacen

mejor uso de su conocimiento básico, utilizando la información textual de acuerdo a sus necesidades para predecir y confirmar la información en el texto (top-down).

Otro modelo de moda para explicar el proceso de la lectura es el integrativo, un proceso interactivo, que toma en cuenta las contribuciones de los dos modelos anteriores.

A finales de los 60's y principios de los 70's, surge una investigación que señala los papeles que juega el lector en el proceso de comprensión. Este proceso se llama la teoría de schemata. De acuerdo con esta teoría todo nuestro conocimiento se encuentra en el cerebro en unidades o schemata, es decir, una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria.

Rumelhart, '77 (en Lee/ Van Patten '94) propone el modelo interactivo de procesamiento que consiste en algunas fuentes del conocimiento que representan diferentes niveles de representación lingüística (rasgos, letras, grupos de letras, conocimientos léxicos, sintácticos y semánticos). Los modelos interactivos de lectura proponen que los componentes del modelo y las fuentes del conocimiento actúan simultáneamente y en paralelo con en el *input* escrito.

De acuerdo con este modelo de lectura, la comprensión es construida a partir de las fuentes del conocimiento interactuando una con otra en el *input* escrito. La comprensión es el proceso de relacionar la nueva información con la ya almacenada en la memoria y hacerla parte de esa información almacenada. El texto guía la comprensión y el lector toma el texto y le da significado.

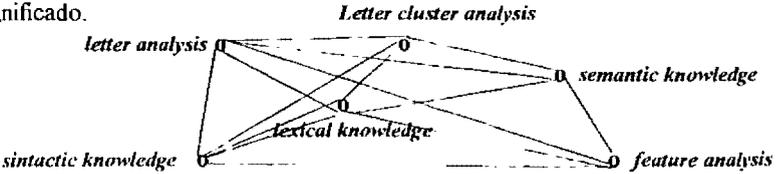


FIGURE 101 | An interactive model of reading

De la manera en que la schemata funciona depende el grado de contribución del lector a la comprensión. Su función es restringir la interpretación de la nueva información en varias formas: Primero, la no ambigüedad: la schemata restringe la interpretación de pasajes informativos con nuestro conocimiento general; interpreta los pasajes en diferentes formas. Segundo, restringe el uso de la inferencia de información que no conocemos o que no aparece en el texto. Tercero, filtra toda la información nueva a través de la schemata. Provee una perspectiva evaluativa. Lo que el lector extrae del texto depende de lo que el pasaje representa para él. Cuarto, compensa con otras fuentes del conocimiento cuando no es suficiente su nivel lingüístico, ej: I watched T.V. last night. Si no ha estudiado que el “ed” significa el pasado del verbo, si conoce tal vez que “last night” indica pasado.

Desde luego, es importante mencionar que la gente lee por distintos propósitos y de diversas formas, aunque siempre el fin último es obtener información. Los propósitos determinan el tipo y la cantidad de información que se busca.

De aquí podemos distinguir cuatro tipos de lectura: la receptiva: lectura de novelas, periódicos, en donde se da énfasis en la información que contiene el texto; la intensiva: lectura cuidadosa con atención a palabras específicas en el texto (un contrato legal); lectura de ojeada, que es superficial (*skimming*, para encontrar el tema de un texto), y la lectura para examinar y explorar, (*scanning*, para buscar algo que el lector ya tiene en mente) (Parrot 1993).

El lector desarrolla estrategias de lectura para lograr su objetivo. Estas pueden o no ser efectivas, tomando en cuenta las necesidades, intereses y habilidades de los alumnos o de los lectores, los propósitos de la lección en particular, y los propósitos para leer un tipo de texto en particular.

Algunas estrategias que puede usar un lector de una lengua extranjera son buscar palabras desconocidas, traducir todo mentalmente, tratar de usar el contexto para extraer el significado de las palabras desconocidas, traducir pasajes donde la sintaxis o estructura es confusa, trata de extraer la relación lógica implícita entre oración y oración, párrafo y párrafo, especular acerca del contenido del texto en base a los encabezados, ilustraciones y oraciones iniciales, así como usar el diccionario, etc., o combinar varias estrategias de acuerdo con la naturaleza del texto y el propósito de la lectura.

El profesor por su parte prepara ejercicios o tareas para el alumno que acompañan a los textos con la intención de guiar a los estudiantes a desarrollar la habilidad de la lectura, como pueden ser ejercicios de falso o verdadero, ilustraciones en desorden para que el alumno las acomode, tareas de respuestas personales, etc. La elección de las tareas por parte del maestro dependerá de la naturaleza del texto a leer, el propósito por el cual va a ser leído y la habilidad o subhabilidad que el profesor desea desarrollar en sus alumnos, así como los recursos a su alcance, como dibujos, fotografías y otros

En esta gramática pedagógica usaremos un modelo de Lee / Van Patten ('94) para ejercicios de "*input estructurado*". Incluye fases de: 1. Pre-lectura, con ejercicios posibles de lluvia de ideas, hojeada, uso de schemata para adivinar el tema, etc. 2. Durante la lectura, con ejercicios de organización del texto o chequeos de comprensión (T/F, opción múltiple, etc.) 3. Post-lectura, cuando se pide al alumno hacer algo con el texto (resumen, mapa semántico, etc.), es una fase que no usaremos por las características mismas de esta gramática pedagógica que tiene como fin enseñar el uso de una estructura específica a través de ejercicios cortos

Como profesor, es importante conocer las características que deben tener los textos y ejercicios a utilizar como material didáctico en el salón de clase, ya que de ello dependerá la asimilación correcta de la estructura a tratar y el interés que se genere en los alumnos. Además, es necesario adecuar los ejercicios de acuerdo con el propósito y objetivo a seguir

Para efectos de esta gramática pedagógica, se realizarán tres ejercicios con el modelo de *input estructurado* para la comprensión de lectura.

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA No. 1.

MODELO INPUT ESTRUCTURADO.

OBJETIVO Al finalizar el ejercicio el alumno demostrará que entiende enunciados que contengan el verbo *say*.

MATERIAL: Hoja para el alumno

TIEMPO. 30 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO

1. Organice al grupo para llevar a cabo el ejercicio de pre-lectura.
2. Proporcione a los alumnos la hoja para el alumno.
3. Pida a los alumnos que lean las instrucciones y verifique que hayan sido entendidas (2 mins).
4. Pida a los alumnos que observen la fotografía y la analicen (3 mins).
5. Pida a los alumnos que contesten el ejercicio (20 mins).
6. Verifique las respuestas con sus alumnos (5 mins).

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. c

2. e

3. a

4. b

5. d

HOJA DEL ALUMNO

Pre-reading: When you go shopping, what do you like to buy?

INSTRUCCIONES: Read the text carefully and look at the pictures. Then match the columns according to the information.

- | | | |
|---|-------|--|
| 1. Beavis and Butthead
at the couch. | ----- | a) The ad says that it's 100% cotton,
natural color, contrasting sleeves. |
| 2. Melrose Place Cap | ----- | b) The ad says that it costs \$16.95.
It's available in L and XL. |
| 3. NYPD Blue Jersey. | ----- | c) The ad says that this is the most
popular shirt around. 100%
preshrunk cotton. \$16.95. |
| 4. Ellen Couch T-Shirt. | ----- | d) The ad says you'll be mad about
it when you wear it. One size fits
all. |
| 5. Mad about You Night Shirt. | ----- | e) One size fits all, the ad says. It has
an embroidered official logo. |

OWN OFFICIALLY LICENSED CLOTHING FROM SOME OF TODAY'S TOP SHOWS!

STUDIO STORE™

TV
Shows



ELLEN COUCH TEE 100% preshrunk cotton with silkscreened design. Made in USA. Available in L and XL. AT7008 \$16.95

MAD ABOUT YOU T-SHIRT AND NIGHTSHIRT (Nightshirt not shown) You'll be mad about this when you wear it. Rich garment-dyed slate blue, 100% preshrunk cotton. Made in the USA. T-SHIRT Available in L and XL. AT7006 \$16.95. NIGHTSHIRT One size fits all. AT7001 \$19.95



Ask about items from other TV shows!



NYPD BLUE JERSEY Get ready for softball season with this extra thick 100% cotton, long sleeve jersey. Natural color with contrasting sleeves. Made in USA. Available in L and XL. AT1002 \$29.95

MELROSE PLACE JERSEY Join the WP team with this natural-colored 100% preshrunk cotton jersey. Vibrant Melrose Place colors. Silkscreened designs on front and back. Made in USA. Available in L and XL. AT7002 \$29.95

MELROSE PLACE CAP Brushed cotton twill brim & crown. Embroidered official logo. One size fits all. AT7001 \$17.95

NYPD BLUE CAP Wear the official NYPD Blue badge! Silkscreened logo design on a navy blue, 100% cotton cap. Imported. One size fits all. AT7002 \$12.95



BEAVIS AND BUTT-HEAD At the Couch Own the most popular Beavis and Butt-head shirt around. 100% preshrunk cotton. Made in USA. Available in L and XL. AT7007 \$16.95



EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA NO 2

MODELO: INPUT ESTRUCTURADO.

OBJETIVO: Al finalizar la actividad el alumno demostrará que comprende enunciados que contengan los verbos *say* y *tell*.

MATERIAL: Hoja para el alumno.

TIEMPO: 35 MINUTOS.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

1. Organice al grupo para realizar una mesa redonda acerca del tema de pre-lectura (10 minutos).
2. Comente las conclusiones con sus alumnos. (5 minutos).
3. Proporcione a los alumnos el material para realizar la actividad.
4. Verifique que las instrucciones sean entendidas.
5. Pida a los alumnos que observen la fotografía detenidamente, lean el contenido del texto y contesten el ejercicio. (15 minutos).
6. Verifique las respuestas del ejercicio con sus alumnos.

CLAVE DE RESPUESTAS.

	March '94	Dec. '84	Nov. '87
1	x		
2			x
3		x	
4	x		
5			x

HOJA DEL ALUMNO.

Organizados en la modalidad de mesa redonda comenten la pregunta, What kind of articles and magazines do you like to read?

Check (/) the best answer according to the information of the text.

In which article would you find the following quotations?

- 1. "Your kids are really demons.
I never want to take care of them".
- 2. "I was told I should go back to work".
- 3. "Somebody forgot to tell me all the necessary
details about how expensive it would be".
- 4. "Don't you ever punish your kids?"
- 5. " My husband told me he wouldn't have
any more children".

March '94	Dec. '84	Nov. '87
1		
2		
3		
4		
5		



©1995 Time Inc.

Your doctor neglected to tell you the costs.

201 **THE COST OF CORRECTING INFERTILITY**

December, 1984. Page 201.

Your mother told you to quit your job.

81 **A COUPLE COPE WITH THE BIRTH OF TRIPLETS.**

November, 1987. Page 81

*Your neighbor said you're lucky you even
have a baby-sitter.*

160 **HOW TO FIRE YOUR BABY-SITTER.**

March, 1994. Page 160.

*Tornado de Peefe weekly
March 20, 1995.*

We said that financial advice shouldn't just help

Money

elevate your earnings, it should help raise your family.

America's Financial Advisor

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA No 3.

MODELO: INPUT ESTRUCTURADO.

OBJETIVO: El alumno demostrará que entiende enunciados que contengan los verbos *say* y *tell* así como la distinción entre discurso directo e indirecto

MATERIAL: Hoja del alumno.

TIEMPO: 30 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

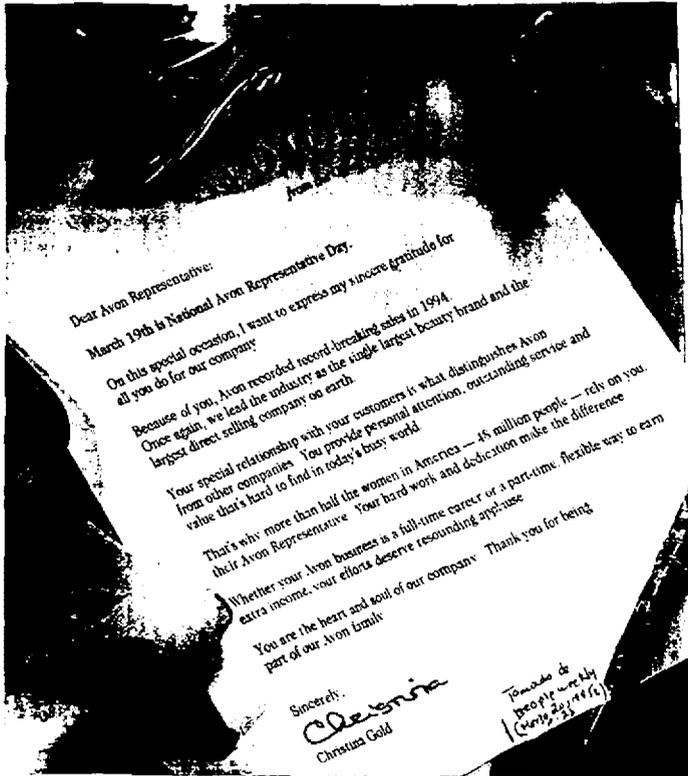
1. Organice al grupo para realizar la actividad de pre-lectura, en la cual los alumnos comentan acerca de las personas que conocen y que se dedican a las ventas, qué venden y si es un buen trabajo. (10 mins.)
2. Proporcione al alumno el material necesario.
3. Verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas.
4. Dé tiempo a los alumnos para leer el texto. (10 mins.)
5. Dé tiempo a los alumnos para resolver el ejercicio. (10 mins.)
6. Verifique las respuestas con sus alumnos.

CLAVE DE RESPUESTAS.

1. YES
2. NO
3. NO
4. YES
5. NO
6. YES

HOJA DEL ALUMNO.

Read the text carefully and write YES or NO on the line according to the information you get from it.



- 1 Christina Gold said " I want to express my sincere gratitude for all you do for our company"
2. She told the Avon representatives that they are the head and soul of their company.
3. The letter says that the representatives provide personal attention, outstanding service and value that's found everywhere in today's busy world
4. Christina said that Avon recorded breaking sales in 1994
- 5 Christina told the representatives that their hard work and dedication affected the company
6. "Your effort deserves resounding applause", Christina said to the representatives

4.5. La Habilidad de Producción Escrita.

La escritura es un término usado para referirnos a todas las diversas actividades que involucran la transferencia del pensamiento al papel. Es importante también hacer mención de lo que es transcripción y composición, para aclarar mejor estos términos relacionados con la escritura.

Transcripción- es la escritura que se enfoca primeramente a las convenciones de la forma de la lengua (ya sea estructura gramatical o léxica).

Composición- se refiere a la producción escrita en lo que concierne al desarrollo efectivo y a la comunicación de una idea.

(Dvorak 1986: 145 en Lee/Van Patten '94:214.)

A través del tiempo la enseñanza de la escritura en L2 ha tomado diferentes enfoques: primero, el enfoque en la retórica y la forma lingüística del texto mismo; segundo, el enfoque en el escritor y el proceso cognitivo; tercero, un enfoque con énfasis en el contenido y finalmente, un enfoque que considera las demandas de los lectores (profesores).

En cuanto al enfoque de la retórica y la forma, como el método audiolingual era el que dominaba la instrucción en los 60's, las habilidades oral / aural era más enfatizadas que la escritura. Ésta servía únicamente para reforzar los patrones orales de la lengua y tomó la forma de ejercicios como *drills*, *fill ins*, sustituciones y complementación (Raimes: 1991)

En los 70's otros investigadores se interesaban en enunciados combinados, pasajes de discursos, composición controlada, organización del discurso escrito, complementar párrafos, identificar el tema, ordenar frases o párrafos, la forma del ensayo, cohesión y

coherencia, etc. Siempre, a pesar de sus diferentes temas de investigación, el enfoque era la forma del lenguaje

Hacia el año 1976, había un rechazo del enfoque en la forma y la instrucción se torna hacia un enfoque en el escritor y el proceso de la producción escrita. En lugar de exactitud y patrones surge el interés en los procesos.

En 1976, la instrucción se enfoca al escritor. Los 70's vieron el desarrollo de algo más que combinaciones de oraciones y composición controlada. En lugar de exactitud y patrones, surgió interés en los procesos.

Hacia el año 1986, la instrucción se torna otra vez al enfoque en el contenido, a la relación cognitiva entre el escritor y su mundo interior. Los académicos quienes percibieron el nuevo enfoque en el proceso como una obsesión inapropiada para las demandas académicas, desviaron su enfoque de los procesos del escritor al contenido y a las demandas de la academia. Se enfatiza la determinación del instructor de que contenido académico es necesario, con la intención de crear módulos de lectura y escritura alrededor de ese contenido, especialmente relacionado a la clase de ciencias, historia, etc., donde el contenido del curso daba al estudiante los temas de su producción escrita

Simultáneamente con los enfoques basados en el contenido, surge otro enfoque académicamente orientado, cuyo propósito era enfocarse en las expectativas de los lectores (profesores) fuera del salón de clase. Es caracterizado por el uso de términos como *demanda y discurso académico*. Indica un regreso al enfoque del dominio de la forma de la escritura en el cual las formas de retórica son paradigmas en lugar de la gramática.

Usando el enfoque en el escritor o el de proceso, en 1981 Flower y Hayes proponen una teoría de la escritura como proceso cognitivo. Enfatizan los procesos mentales y

se describen tres componentes: a) entorno de la actividad (task environment) b) la memoria a largo plazo del escritor y c) los procesos de la escritura

a) *El task environment* estudia el problema retórico, que comprende conceptos como la situación, la audiencia y las propias metas del escritor. Las metas dependerán del modo en que definan el problema retórico

Una vez que inicia la escritura del texto su importancia radica en que restringe lo que el escritor escribirá después. Si el texto no restringe lo suficiente, resultará algo incoherente y si lo restringe demasiado hay otros problemas (Lee/ Van Patten '94: 216).

b) *La memoria a largo plazo* del escritor se refiere al conocimiento que él posee (schema) o al que tiene acceso, como son libros y bancos de datos. También mencionan el conocimiento que tiene el escritor de su audiencia.

c) El tercer componente es el *proceso de la escritura*. Primero el escritor necesita planear, organizar ideas y establecer metas, después traslada sus pensamientos en un mensaje visible y con sentido, luego revisa y evalúa el texto producido y finalmente monitorea las estrategias de escritura interna, de manera que tenga una secuencia adecuada con coherencia de ideas y cohesión de la información

Lee y Van Patten (1994: 219-224) tomaron como base el modelo de Flower y Hayes y lo modificaron para sus propósitos, para describir la escritura como "*output estructurado*". Ellos usan los términos de Dvorak (1986) para describir dos tipos de escritura:

La transcripción, fija la atención del alumno en la estructura gramatical o léxica y después enfoca la atención del alumno a los subcomponentes de la escritura que enfatizan poner las ideas en un lenguaje visible.

La composición, con actividades escritas enfocadas a determinar la conceptualización del problema retórico de los escritores, incluye un nivel más alto de planeación y revisión del proceso. Las actividades inician con ejercicios previos a la escritura, en los que se les dan opciones a los estudiantes para que elijan y decidan la dirección que tomará su composición. Siguen actividades durante la escritura, de revisión y evaluación y al final hay actividades post-escritura de monitoreo.

En los ejercicios de producción escrita diseñados para esta gramática pedagógica, usaremos la modalidad de actividades pre- y durante escritura, pero a nivel de transcripción, dada la característica de una gramática pedagógica que enfatiza una estructura en particular.

Asimismo se elaborarán los ejercicios siguiendo el modelo de *output estructurado* y el enfoque comunicativo.

EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ESCRITA No 1

MODELO: OUTPUT ESTRUCTURADO

OBJETIVO: El alumno utilizará correctamente los verbos *say* y *tell* al manejar enunciados que los contengan.

MATERIAL: Fotocopia

TIEMPO: 15 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

1. En un ejercicio de pre - escritura, dé un ejemplo en el pizarrón de lo que el alumno tiene que hacer en el ejercicio, usando el verbo *say*.
2. Proporcione al alumno el material necesario para realizar la actividad.
3. Asegúrese de que todos los alumnos entiendan las instrucciones.
4. Dé tiempo para realizar la actividad.
5. Verifique las respuestas con el grupo.

CLAVE DE RESPUESTAS.

- 1.said to me
- 2.told her
- 3.said to John
4. told me
- 5.he said
- 6.told me
- 7 said
- 8.told me
- 9.told the teacher
- 10.said

HOJA DEL ALUMNO.

Look at the sentences below. There is a mistake in each one. Find it and rewrite the sentence correctly on the line. Do not change the verb.

Example Arthur told to me that he'll be late today.
Arthur told me that he'll be late today.

1. "I worked until late," my father said me.

2. "I bought a new dress," Mary told to her mother.

3. "I had a little money in the bank last month," Raul said John.

4. "This car is very expensive," Tom told to me.

5. "I finished my homework," he said me.

6. Antonio told to me that he had run in the park yesterday.

7. "I painted the wall," I said him.

8. Alberto said me that Antonio had walked to school.

9. Mario told to the teacher that he had finished his science project.

10. "I refuse to talk to a lawyer," George said me.

EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ESCRITA No. 2

MODELO: COMUNICATIVO.

OBJETIVO: El alumno escribirá el complemento de enunciados conteniendo los verbos *say* y *tell*, así como otras estructuras.

MATERIAL: Fotocopia

TIEMPO: 15 minutos

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

1. Realice un ejercicio de pre- escritura, pida a los alumnos que escriban cinco oraciones de las que sus compañeros digan, después de responder a la pregunta *What does your father do?*
2. Dé a los alumnos una fotocopia para llevar a cabo la actividad.
3. Lea las instrucciones y pregunte si han sido entendidas.
4. Pida a los alumnos que por escrito completen los enunciados después de observar cuidadosamente las fotografías.
5. Revise las respuestas junto con sus alumnos.

CLAVE DE RESPUESTAS.

Las respuestas pueden variar, ya que pueden hacerse en discurso directo o indirecto.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

HOJA DEL ALUMNO

Look at the pictures carefully. Then complete the sentences below



Helen: "I am a sales clerk at the Mundo E Movie Theater."



Mrs. Ruiz: "I have a lot of work."



Mr. O'hara to his wife: "I don't feel well."



Sari to her mother. "I love ice - cream."



Anacleto: "I hate fish."

1 Helen said-----

2. Mrs. Ruiz said-----

3 Mr. Ohara told-----

4 Sari told-----

5 Anacleto said-----

4.6. Integración de Habilidades.

En la enseñanza de una lengua extranjera o L2 se practican cuatro habilidades que a su vez se dividen en habilidades productivas y habilidades receptoras. En la primera se ubican la escritura y la producción oral, y en la segunda la lectura y la comprensión auditiva.

Es importante destacar que en la enseñanza no pueden ser separadas estas habilidades, ya que una lleva a la otra y esta a otra, etc. Resulta imposible, por ejemplo, hablar en una conversación si no se pone en juego la comprensión auditiva para escuchar lo que el interlocutor dice. De la misma forma, no se puede escribir sin leer lo que se escribe o sobre lo que va a escribir, si es una investigación. Por lo anterior la gente integra las diferentes habilidades comúnmente en actividades de la vida diaria. En los casos anteriores, como en muchos otros, la misma experiencia o el mismo tema nos lleva a usar diferentes actividades (integración de actividades).

Con frecuencia nuestras actividades como muestras en el salón de clase tienden a enfocarse a una habilidad específica, de modo que, en cierto momento los estudiantes se concentrarán en una en especial. Pero la atención puede desviarse a otra u otras (Harmer, Jeremy 1991: 52)

Para diseñar tareas comunicativas en el salón de clase, así como en la vida real, la mayoría implica el uso de más de una habilidad, y como dice Nunan (1989) es recomendable apegarnos a lo más auténtico al diseñar los ejercicios, que en otras palabras integran las habilidades.

EJERCICIO DE HABILIDADES INTEGRADAS No. 1.

MODELO. COMUNICATIVO.

OBJETIVO: Al finalizar el ejercicio, el alumno demostrará que comprende enunciados orales y que los puede producir por escrito conteniendo los verbos *say* y *tell*.

MATERIAL: Hoja del alumno, tapescript, caset, grabadora

TIEMPO: 35 a 40 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

Se llevó a cabo un robo y hay un testigo anónimo que vió a los ladrones y los describe a la policía.

1. Realice una actividad de warm-up. Pida a los alumnos que hablen de los asaltos y asesinatos de la actualidad en México y que se llegue a un consenso general de grupo.
2. Dé a cada alumno una copia del material a utilizar.
3. Lea las instrucciones con sus alumnos y verifique que hayan sido entendidas.
4. Pida a los alumnos que observen las ilustraciones detenidamente.
5. Reproduzca el caset o lea tres veces el tapescript para que los alumnos identifiquen a dos de los ladrones.
6. Pida a los alumnos que identifiquen al tercer ladrón y den por escrito su opinión.

TAPESCRIPT

The anonymous witness said to the police that there were three thieves but he also said that he could identify two of them. The witness told them, "One is short and slim, his eyes are brown and he wears glasses." "Another is tall and slim," he said, "his hair is long, blond and straight." Finally, he told the police that his eyes were blue

CLAVE DE RESPUESTAS.

a b c d e f
* *

HOJA DEL ALUMNO.

Listen to the description of two of the thieves and put an (x) on the corresponding picture.



II. Now chose the third thief as if you were the witness and describe him to your partner. Then the partner will transcribe the description of the thief as you told it to him using the verbs "say" or "tell". Then change roles and follow the same procedure.

Ej: Juan said he was a short fat man.

EJERCICIO DE HABILIDADES INTEGRADAS No. 2.

MODELO: TASK - BASED.

OBJETIVO: El alumno realizará diversos ejercicios para demostrar que comprende la información que escucha.

MATERIAL: Hoja del alumno, tapescript.

TIEMPO: 45 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

1. Realice un ejercicio de warm-up para introducir a los alumnos en el tema. En una actividad de lluvia de ideas, pida al grupo que den su opinión de las personas que siguen un régimen dietético y que digan si conocen a alguien que esté a dieta.
2. Proporcione a los alumnos la fotocopia con el ejercicio a realizar.
3. Lea las instrucciones con ellos y verifique que sean comprendidas.
4. Reproduzca los diálogos o léalos en voz alta una vez y pida a los alumnos que contesten el ejercicio 1
5. Reproduzca o lea en voz alta, por segunda ocasión los diálogos para que verifiquen sus respuestas y contesten el ejercicio 2.
6. Reproduzca o lea en voz alta los diálogos en una tercera ocasión para que los alumnos revisen sus respuestas.
7. Reproduzca los diálogos en una cuarta ocasión para revisar las respuestas con sus alumnos.

TAPESCRIP.T.

Dialogue A.

Rosa: Aren't you going to eat anything, Irma? Aren't you hungry?

Irma: No, I only want a cup of coffee.

Rosa: Are you on a diet again? I don't think that's a good idea. You need to eat something.

Irma: I'll eat something later tonight, at home.

Rosy: My mother told me to eat a balanced diet of low - calorie food. She said it isn't a good idea to eat nothing.

Irma: Well, I want to look nice for the dance on Saturday, so I'll follow my own diet plan.

Dialogue B

Erick: Where's Irma? Isn't she coming to the dance?

Rosy: I called her this afternoon. Her mother told me that she had a bad headache and felt dizzy. I told her that her diet was a bad idea. She wasn't eating anything and only drank black coffee.

Dialogue C.

Doctor: So, Irma, you want to lose weight.

Irma: Yes, doctor, I think I'm fat.

Doctor: Let's see how much you weigh and how tall you are.

Stand over here, please, on the scale. There, you weigh 110 pounds.

And you are 5'2" tall. I think you need to eat the right things and you need to exercise, but you don't need to lose any weight.

Irma: What kind of exercise should I do?

Doctor: I recommend aerobics or swimming for young girls your age.

CLAVE DE RESPUESTAS.

EJERCICIO 1.

1. Because she is on a diet.
2. No, she wasn't.
3. to a party
4. Her mother
5. to eat the right things and to exercise.

Ejercicio 2

- 1) B
- 2) C
- 3) A
- 4) B
- 5) C

Ejercicio 3

	AGREE	DISAGREE
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

HOJA PARA EL ALUMNO.

1 Listen to the dialogues and answer these questions.

1. Why isn't Irma hungry?

2. Was Irma told to eat high calorie food?

3. Where is Irma going next Saturday?

4. Who said Irma had a bad headache?

5. What did the doctor tell Irma to do?

2. In which dialogue do you hear this information. Write the letter (A, B, C) in the space provided.

- a) Irma's friend wants to know why Irma didn't come to the dance.
- b) Irma says she's fat and wants to lose weight. She is told to eat right things.
- c) Irma said she will follow her own diet plan.
- d) Dieting makes you feel bad.
- e) How much you weigh and how tall you are determine if you need to lose some weight or not.

3. Write (x) if you agree or disagree with this information.

- 1 Dieting can cause eating problems.
- 2 Dieting makes you healthy.
- 3. Nutritious food is better for your health.
- 4. Junk food is good for your health.
- 5. It's good for your health to lose and gain weight fast.
- 6 Dieting slows your metabolism.
- 7 You are always hungry if you follow a balanced diet.
- 8 Dieting makes you a happy person.
- 9 People who are constantly trying to change themselves have high self esteem.
- 10 It is almost impossible to get enough nutrients every day.

AGREE	DISAGREE

EJERCICIO DE HABILIDADES INTEGRADAS No.3

MODELO: COMUNICATIVO.

OBJETIVO: El alumno usará el discurso directo en su producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva.

MATERIAL: Textos Light Housekeeping, de la revista Good Housekeeping, octubre 1989 32 y julio 1992: 28.

TIEMPO: 30 minutos

INSTRUCCIONES PARA EL MAESTRO.

1. Realice un ejercicio de warm-up. Pida al grupo que hablen acerca de los canales de televisión que conocen y qué tipo de programación transmite cada uno.
2. Organice al grupo en parejas, pídale que un miembro de cada pareja lea un texto. Después la otra persona hace las preguntas y el primero las contesta oralmente usando el discurso indirecto, para que su compañero las escriba. Al terminar con el texto un alumno, cambian los roles siguiendo las mismas indicaciones.
3. Pídale que usen *say* o *tell* necesariamente en sus respuestas.
4. Pida a los alumnos que contesten los ejercicios de information gap y true or false en la hoja del alumno.
5. Premie a la pareja que termine primero como usted lo determine.

CLAVE DE RESPUESTAS página 28.

Ejercicio T or F

- | | |
|---|------|
| 1. He said that dessert was included. | 1. F |
| 2. She asked her mother to carve a Jack O'lantern. | 2. T |
| 3. She said that they are so far out. | 3. F |
| 4. She said that it is the sweetest word of all. | 4. F |
| 5. He said that money talks, but not as loudly as credit cards. | 5. T |

CLAVE DE RESPUESTAS página 32.

Ejercicio T or F

- | | |
|---|------|
| 1. She said that their names are interchangeable. | 1. T |
| 2. She said the puppy walks with her. | 2. F |
| 3. She said a new bathing suit makes her resolute to shed extra pounds. | 3. F |
| 4. She told him that road repairmen begin their day at eight. | 4. T |
| 5. She said that their music leaves her cold. | 5. F |

HOJA DEL ALUMNO (pp 28)

I. In pairs ask the following questions to your partner, and write the answers on your paper.

QUESTIONS.

1. What did Erma say about children's names when she is concerned?

2. What did Dorothy say about the children's puppy?

3. What did Jean say about being resolute to shed extra pounds?

4. What did Rosemarie tell her husband about the road repairmen?

5. What did Cleoral say about answering machines?

II. Write T (True) or F (False) on the line.

1. One ad says something about a dog's needs ----

2. Jean said something about gaining extra pounds ----

3. Rosemarie told her husband she slept all night ----

4. Erma wasn't sure about her son's age ----

5. One ad says house plants are easy to grow ----

HOJA DEL ALUMNO. (pp. 32)

I. In pairs ask the following questions to your partner, and write the answers on your paper.

QUESTIONS

1. What did the waiter say to Rosemarie?

2. What did Elizabeth ask her mother to do?

3. What did Jean B say about styles today?

4. What did Gay Wilson say when she was called grandma?

5. What did Homer Phillips say about money?

II. Write T (True) or F (False) on the line.

1. Elizabeth L. Hawn said she is an inept and an unsure person.

2. Rosemarie was sure about what she wanted to order.

3. Elizabeth told her mother she wanted a Jack O'lantern.

4. Jane told the readers something about money.

5. One ad says the person has felt a lot of emotions.

LIGHT HOUSEKEEPING

HERE'S ERMA

One of the things they never tell you about child raising is that for the rest of your life you are expected to know, at the drop of a hat, your children's names and how old they are.

With the firstborn it's a piece of cake. But for the children who follow, most parents have to associate the year of their birth with something of major significance. I remember our second child was born the same year we paid off the freezer, and the third one came along the year Sara Lee came out with carrot cake.

As far as I am concerned, their names are interchangeable. If I yell at one for something the other one did, they credit my account; the next time the wronged one does something rotten, I blame the sibling for something he didn't do. It beats going through three or four names before I get the right one.

One of my sons, who is...let's just say he is older today than he was 10 years ago, accuses me of telling the wrong stories about the wrong kid. I thought he was the one who said cute things that I used to submit to magazines, but it turned out it was his brother. Whatever. The other night I said to one of them, "Your birthday is coming up. Just think, you're going to be twenty... eight!"

"Nine," he said.

"Don't use that tone with me," I said.

"Mom, I was there."

"What do you think I did — phone it in? Don't you think I know how old my own child is?"

When he left the room, I said to my husband, "What's his name?"

— Erma Bombeck



"I'd about given up on house plants till I tried these three: chickweed, crabgrass, and dandelions."

Doug Gray

ANVIL CHORUS

You're finally on vacation,
And plan on sleeping late,
But find that road repairmen
Begin THEIR day at eight!

— Rosemarie Williamson



Take It Off

There's nothing that makes me
More resolute
To shed extra pounds
Than a new bathing suit.

— Jean Bowman



Holding the Line

Your music leaves me cold,
I've better of my own,
So don't put me on hold
Forever when I phone!

— Cleoral Lovell



Geoff Dora

"Very nice, Betsy, but we wanted a flag."

PET PEEVE

The pleas were strong, the pledges bright,
Until at last I said "all right."

Now twice a day, from tree to tree
The children's puppy walks with me.

— Dorothy P. O'Neill



LIGHT HOUSEKEEPING



"Erwin, if I go before you do, promise me you won't take off the slipcovers."

Artists: Cota



HERE'S ERMA

I read the other day about a grocery-store chain that had figured out a way for customers to ring up their own orders. I was not amused. I am one of those people who want to be pampered in this world. And ever since we became an

"insert-quarter-wait-for-green-light" society, I have suffered unbelievable stress. I am inept and unsure of myself around machines—and they know it. At a do-it-yourself gas pump, I put the nozzle in my tank to buy \$1.03 worth of gas for my feet. In a coffee machine, the cup never comes down for me, and automatic tellers eat up my cards alive. I know I can't stop "progress." Not when you can already wash your own car at the car-wash, "nuke" your own sandwiches at the convenience store, and take your own passport photo. But I can dream, can't I? And as I try to serve myself, I dream about a husky voice whispering in my ear the most beautiful words in the English language—
"May I help you?"
—Erma Bombeck

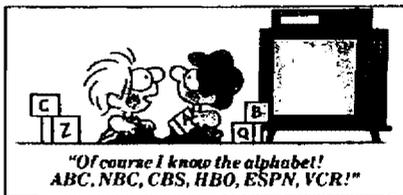
DIETER'S DOWNFALL

Should I order chocolate mousse?
While over this I brooded,
Our waiter waived all doubts
By saying, "Dessert's included!"
—Rosemarie Williamson



LOOK-ALIKES

The styles today are so far out,
On Halloween we look about,
And wonder, with the present trend,
Where costumes start and fashions end.
—Jean B. Boyce



"Of course I know the alphabet!
ABC, NBC, CBS, HBO, ESPN, VCR!"

Randy Garberga

OOPS!

"Will you carve a jack-o'-lantern?
Please, Mom, won't you try?"
I wasn't very skillful—
Now we're having pumpkin pie.

—Elizabeth L. Hawn

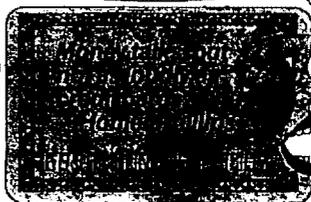


EVOLUTION

When first he called me "Sweetheart,"
My youthful knees grew weak.
And that was topped when I heard "wife":
For sure, I'd reached the peak.
Until a tiny voice said "Mom..."
A joy I still recall.
But now, the sound of "Grandma"
Is the sweetest word of all.
—Gay Wilson



CASH IS OUT!



En este capítulo hablamos de algunos modelos que nos ayudaron a diseñar ejercicios para el desarrollo de esta gramática pedagógica con el objeto de facilitar la enseñanza de los verbos *say* y *tell*.

Los modelos mencionados son: *input estructurado*, *output estructurado*, *task based*, *toma de conciencia*, *modelo cognitivo* y *el enfoque comunicativo*. Con base en ellos se han diseñado ejercicios diversos considerando todos estos modelos aplicados en las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, escritura y lectura, cuyas características se desarrollarán antes de elaborar los ejercicios correspondientes, así como ejercicios de habilidades integradas, los cuales proporcionarán mayor creatividad y posibilidades de aplicar la estructura en las cuatro habilidades de la lengua.

CONCLUSIONES.

Los cuatro capítulos que conforman este trabajo son secciones bien definidas que poco a poco se fueron complementando para dar forma a la gramática pedagógica que aquí se presenta.

La realización de este trabajo requirió el incursionar en el estudio de las diferentes teorías de adquisición y aprendizaje de una lengua y el darse cuenta de lo complejo que es el cerebro humano al asimilar tanta información, procesarla, almacenarla en la memoria y poder usarla en cualquier momento.

Fue importante también, investigar los distintos tipos de gramáticas y la diversa metodología de enseñanza enfocada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El modelo de la toma de conciencia resultó novedoso como una forma de enseñar gramática de modo que el alumno deduzca por sí mismo el uso de las reglas de la lengua y aprenda el funcionamiento de la lengua meta, sin ser eso tedioso para él, como antes resultaba el método tradicional de la enseñanza gramatical.

El poner en práctica la teoría para elaborar los ejercicios, se convirtió en un reto muy grande, ya que se debía elaborar ejercicios para las cuatro habilidades de la lengua y para habilidades integradas, haciendo uso de los modelos de enseñanza estudiados, enfocados al punto gramatical elegido, los verbos *say* y *tell*

Se espera que este trabajo sea de utilidad para profesores y alumnos de inglés que lo enseñan o estudian como lengua extranjera y para toda aquella persona que tenga a bien leerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Andersen, R.W. 1990. "Models, Processes, Principles and Strategies. Second Language Acquisition Inside and Outside the classroom". En Van Patten & Lee *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Alcina, Franch Juan. 1975. *Gramática Española*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ausubel, D. 1989. "Interlanguage". En J.C.Richards(ed.). *Error Analysis*. Singapore: Longman.
- Ausubel, D. 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J.I. Pozo. *Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morato Eds.
- Axbey, Susan. 1996. *Real Time*. London: Richmond Publishing.
- Basurto, Hilda. 1991. *Diccionario de Verbos*. México: Trillas.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Colección EDAF Universitaria.
- Bergman, Carol Ann & Senn, J.A. 1990. *Heath Grammar and Composition with a Process Approach to Writing*. Lexington: Heath and Company.
- Bialystok, E. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the Construct for Second Language Acquisition". En *Applied Linguistics*. Vol. 6 (2) 102-107.
- Bialystok, E. 1994. "Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency". En *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Blough, Margaret, et al. 1975. *Guide to Modern English for Grade Seven*. Texas: Scott, Foresman and Company.
- Brook, G.L. 1964. *A History of the English Language*. New York: Norton.
- Brown, Gillian & Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Brown, H.D. 1980 "Error Analysis - The Study of Learner's Interlanguage". En *Principles of Language and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall
- Byrne, Donn 1988. *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. 1987. "Some Theories of Communicative Competence". En Rutherford, W.E. *Second Language Grammar Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Canale, M & Swain, M. 1989. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". En *Applied Linguistics*. Vol. 1 (1): 1-47.
- Carrell, P., J. Devine & D. Eskey. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne & Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Cook, V. 1991. "Learning Different Types of Grammar". En *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Connolly, David., Meagher, Mary Elaine & Payán, Ana Ma. 1988. *New Ways to English level 3*. México: Ediciones R.P. Panorama.
- Corder, S.P. 1973. "The Study of Learner's Language: Error Analysis". En *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin.
- Corder, S.P. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars". En *The Background to Teaching*. London: Longman.
- Corder, S.P. 1974. "Pedagogic Grammars". En *Applied Linguistics*. VOL. 1 (1):123-145.
- Crews, Frederick. 1977. *The Random House Handbook*. New York: Random House.

- Cuyás, Arturo. 1972. *Diccionario Appleton's New Cuyás*.
Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davies, Paul & Pearse, Eric. 1995. *Action 3*.
Oxford: Oxford University Press
- Diccionario SMART Español / Inglés - English / Spanish.
Barcelona: Editorial Océano.
- Dickins, P. & Woods, E. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Task" En *TESOL QUARTERLY*. Vol. 22 (4): 623-646.
- Dirven, René. 1990. "Pedagogical Grammar". En *State of the Art Article*.
University of Duisburg F.R.G.
- Doughty, C., & T.Pica. 1986. "Information Gap Tasks: Do they facilitate second language acquisition?". *TESOL QUARTERLY*. 20 (2): 305-325.
- Ellis, R. 1987. "Variability in Interlanguage". En *Understanding Second Language Acquisition*.
Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1988. "Developing Grammatical Competence in the Classroom". En *Classroom Second Language Development*.
Hertfordshire: Prentice Hall.
- Elsbree, Langdon, et al. 1981. *The Heath Handbook of Composition*.
Toronto: D.C. Heath and Company.
- Ferrer, J., & Werner, P. 1983. *Bridge the Gap*.
New Jersey: Prentice Hall
- Fotos, S. 1991. "Communicating about Grammar: A Task Based Approach". En *TESOL QUARTERLY*. VOL. 25 (4): 605-628.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance Versus Formal Instruction". En *Applied Linguistics*. Vol. 14: 386-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Tasks". En *TESOL QUARTERLY*. Vol. 28 (2) 323-350
- Fuchs, Marjorie, et al. 1994. *Focus on Grammar*.
New York: Longman

- Gili Gaya, Samuel. 1961. *Curso Superior de Sintaxis Española*.
Barcelona: Bibliograf, S.A.
- Gotebiowska, A. 1990. *Getting students to talk*.
New Jersey: Prentice Hall
- Grabe, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research."
TESOL QUARTERLY. Vol. 25, No. 3, Autumn.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadlich, Roger L. 1982. *Gramática Transformativa del Español*.
Madrid: Editorial Gredos.
- Hall, Eugene J. 1992. *Dictionary of Problem Words for Students of English*.
New York: SITESA.
- Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*.
London: Longman.
- Holloway, Joy. 1992. *Outlook for English 1, 2, 3. A beginning course for post - secondary Mexican students*.
México: UNAM.
- Hymes, D.H. 1979. "On Communicative Competence". En Pride, J.B. *Sociolinguistics Aspects of Language Learning and Teaching*.
Oxford: Oxford University Press.
- Jones, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice. Activities for intermediate students of English*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Knepler, Myrna & Macmillan, Maxwell. 1990. *Grammar with a purpose: a Contextualized Approach*.
New York: International Publishing Group.
- Kramer, Michael P. & Mulligan, Charles W. 1953. *Writing Handbook*.
Chicago: Loyola University Press.
- Krashen, S.D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance".
En Croft, K. *Reading 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*. Herfordshire: Prentice Hall.
- Krohn, Robert. 1971. *English Sentence Structure. The successor to English Sentence Patterns*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Larsen Freeman, D. & Long, M. 1990. "Instructed Second Language Acquisition". En *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman.
- Larsen Freeman, D. & Long, M. 1997. "SLA: Types of Data Analysis". En *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman.
- Lee, J & Van Patten, B. 1995. "Grammar Instruction as Structured Input". En *Making Communicative Language Teaching Happened*. New York: Mc. Graw Hill.
- Lee, J. & Van Patten, B. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mc. Graw Hill.
- Leech, Geoffrey & Svartvik, J. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Lester, James D. 1991. *A Writer's Handbook: Style and Grammar*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Looney, Blanca., Llanas, Angela & Rogers, Mickey. 1996. *Champion 3*. México: Macmillan Editores.
- Luna, Manuel & Moore, Caroline. 1998. *Explore 2*. México: Macmillan Heinemann.
- Luna, Manuel & Moore, Caroline. 1998. *Explore 3*. México: Macmillan Heinemann.
- Luna, Manuel & Scalenti, Nina. 1985. *English for Mexico 1, 2, 3*. México: Macmillan de México. S. A. de C. V.
- Luna, Manuel & Taylor, James. 1994. *New Impact 3*. México: Macmillan Editores.

- McArthur, T. 1984. *The Written Word. A Course in Controlled Composition*.
Oxford: Oxford University Press.
- Molinar, María. 1984. *Diccionario del Uso del Español*.
Madrid: Editorial Gredos.
- Molinsky, Steven J. & Bliss Bill. 1989. *Side by Side*.
New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Murphy, Raymond. 1987. *English Grammar in Use*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Nolasco, Rob. 1993. *Streetwise Upper - Intermediate*.
Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1994. "Linguistic Theory and Pedagogic Practice". En Odlin, Terence.
Perspectives On Pedagogical Grammar.
New York: Oxford University Press.
- Ochoa, Carmen & Garduño, Ma. Luisa. 1968. *Inglés Objetivo Moderno Tercer Grado*.
México: Porrúa Hermanos.
- Odlin, Terence. 1994. "Introduction". En: *Perspectives On Pedagogical Grammar*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.V. 1990. "How Cognitive Theory Applies To Second
Language Acquisition". En *Learning Strategies in Second Language
Acquisition*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.V. 1990. "A Cognitive Theory of Learning". En
Learning Strategies in Second Language Acquisition.
Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neil, Robert, et al. 1997. *New Success at First Certificate*.
Oxford: Oxford University Press.
- Ortiz, Alma & Durán, Carmen. 1996. *Doorway 3*.
Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Oxford English Dictionary 1993*.
Oxford: Oxford University Press.

- Parrot, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph & Wrenn, C.L. 1989. *An Old English Grammar*.
London: Routledge.
- Quirk, Randolph, et al. 1972. *A Grammar of Contemporary English*.
London: Longman.
- Raimes, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing."
TESOL QUARTERLY. Vol. 25, No. 3. Autumn.
- Ramírez, Gustavo, et al. 1997. *What's Up? Level three*.
México: Ediciones Pedagógicas.
- Richards, Jack C. 1997. *Interchange 3*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 1997. *New Interchange 1*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucrí, M. 1984. *Grammar Games*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucrí, M. 1995. *More Grammar Games*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossner, Richard, et al. 1975. *Basic Junior ACE 1, 2, 3*.
México: Macmillan de México, S.A. de C.V.
- Rutherford, W.E. 1987. "Consciousness - Raising". En *Second Language Grammar: Learning and Teaching*.
New York: Longman.
- Rutherford, W.E. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" En *Applied Linguistics*.
Vol. 1 (1): 171-185.
- Rutherford, W.E. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in a Brief Historical Perspective". En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*.
London: Longman.

- Rutherford, W.E. 1987. "What is Pedagogical Grammar". En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*.
London: Longman
- Rutherford, W.E. 1987. "Consciousness - Raising and the Language Organism".
En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*.
New York: Longman.
- Rutherford, W. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in a Brief Historical
Perspective". *Second Language Grammar: Teaching and Learning*.
London: Longman.
- Schramper, Betty. 1989. *Understanding and Using English Grammar*.
New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Seco, Manuel. 1986. *Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua Española*.
Madrid: Espasa-Calpe
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática Esencial del Español*.
Madrid: Aguilar.
- Seco, Rafael. 1989. *Manual de Gramática Española*.
Buenos Aires: Aguilar.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En: Richards, J.C. *Error Analysis*.
Singapore: Longman.
- Sharwood, M. 1987. "Consciousness - Raising and The Second Language Learner".
En Rutherford, W.E. *Second Language Grammar: Teaching and Learning*.
New York: Longman.
- Soars, John & Soars, Liz. 1987. *Headway Upper - Intermediate*.
London: Oxford University Press.
- Soars, John & Soars, Liz. 1996. *New Headway English Course. Intermediate*.
Oxford: Oxford University Press.
- Stanley, Nancy, et al. 1988. *Think in English I*.
México: Macmillan de México, S.A. de C.V.
- Swan, Michael. 1980. *Practical English Usage*.
Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, L. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*.
New Jersey: Prentice Hall

- Thomson, A.J. & Martinet, A.V. 1986. *A Practical English Grammar*.
Oxford: Oxford University Press.
- Underwood, M. 1989. *Teaching Listening*.
London: Longman.
- Ur. Penny. 1984. *Teaching Listening Comprehension*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- Villafuerte, Laura & Villafuerte, Martha. 1994. *Communicate in English 3*.
México: Fernández Editores.
- Webster's Third New International Dictionary*. 1971.
Springfield: G. & C. Merriam Company, Publishers.
- Werner, Patricia K. Et al. 1990. *Interactions II a Communicative Grammar*.
México: Mc. Graw - Hill.
- Werner, Patricia K. Et al. 1990. *Mosaic I a Contact - Based Grammar*.
México: Mc. Graw - Hill.
- Willis, J. 1981. *Teaching English Through English*.
London: Longman.
- Yip, V. 1994. "Grammatical Consciousness Raising and Learnability". En Odlin,
Terence. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Cambridge
University Press.