



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR GRAMATICA PEDAGOGICA II



GRAMATICA PEDAGOGICA PARA EL USO DE ALTHOUGH, THOUGH, IN SPIE OF Y DESPITE DIRIGIDA A ALUMNOS HISPANOHABLANTES, NIVEL LICENCIATURA

TRABAJO TERMINAL

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

PRESENTA: VERONICA PUMA GALICIA

ASESOR: MTRA. ROSALIA VAZQUEZ HERNANDEZ



ACATLAN, EDO. DE MEXICO,

MARZO DEL 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



*A mis padres Estela y Salvador,  
que me han rodeado de cariño y  
atenciones. Gracias por ser mi  
guía y ejemplo para seguir  
adelante en cada etapa de mi  
vida. Siempre estarán en mi  
corazón.*

*Para ti Amor que has estado  
conmigo y estarás en cada  
momento de mi vida.*

*Te amo*

## AGRADECIMIENTOS

*A mi hermano Salvador que me brindó su apoyo en los momentos más difíciles.*

*A Gaby Huerta, Joe, Iris y Jorge quienes me alentaron a empezar y concluir este trabajo.*

*A mi mejor amiga Gabriela Anaya que a pesar del tiempo y la distancia siempre está conmigo.*

*A las maestras Emma, Pat, Joy, y Kathryn por su crítica constructiva y acertada guía.*

*Especialmente a la Mtra. Rosalía Vázquez por su valiosa asesoría. Gracias por confiar en mi y haberme dado la oportunidad integrarme a su equipo de trabajo.*

*A la División SUA por todo su apoyo.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	iii
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA</b>	1
1.1 Definición de gramática pedagógica (GP)	1
1.2 Tipos de gramáticas	2
1.2.1 Gramática descriptiva (GD)	2
1.2.2 Gramática de aprendizaje (GA)	2
1.2.3 Gramática pedagógica (GP)	3
1.3 Componentes de una gramática pedagógica	4
1.4 Descripción de la población	5
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>BASES TEORICO-METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	7
2.1 La competencia comunicativa	7
2.2 Procesos de adquisición y aprendizaje	8
2.2.1 Proceso de adquisición	8
2.2.2 Proceso de aprendizaje	9
2.3 Modelos para la enseñanza de la gramática	11
2.3.1 Modelo de <i>Toma de conciencia</i>	11
2.3.2 Modelo de <i>Input estructurado</i>	12

<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA</b>	14
3.1 Sistema lingüístico de <i>although, though, in spite of</i> y <i>despite</i>	14
3.2 Análisis contrastivo de <i>although, though, in spite of</i> y <i>despite</i> con el español	20
3.3 Tratamiento pedagógico de <i>although, though, in spite of</i> y <i>despite</i>	27
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA</b>	30
4.1 Referencia gramatical para uso del docente	31
4.2 La comprensión auditiva	35
4.2.1 Ejercicios para la comprensión auditiva	37
4.3 La producción oral	44
4.3.1 Ejercicios para la producción oral	46
4.4 La comprensión de lectura	52
4.4.1 Ejercicios para la comprensión de lectura	55
4.5 La producción escrita	62
4.5.1 Ejercicios para la producción escrita	64
4.6 La integración de habilidades	72
4.6.1 Actividades para la integración de habilidades	73
<b>CONCLUSIONES</b>	89
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	90

## INTRODUCCIÓN

A través del tiempo la gramática ha tenido diferentes concepciones según las corrientes lingüísticas en las que ha apoyado sus descripciones. Por un lado, la Real Academia Española define la gramática como “el arte de hablar y escribir correctamente una lengua”. En la Gran Enciclopedia Larousse (1988:5001) aparece como “el conjunto de estructuras lingüísticas propias de una lengua; descripción de estas estructuras y su funcionamiento”, en otra de sus publicaciones aparece como “el estudio y descripción del lenguaje como sistema” (Diccionario Larousse, 1994:327). El diccionario Trillas de la Lengua Española la presenta como “el estudio sistemático de los elementos constitutivos de una lengua” (1987: 175).

Por otro lado, Noam Chomsky (1979:13), la define como el sistema interno que el hablante posee de su lengua, en este sentido, incluye tanto el uso del lenguaje como la creatividad que el hablante tiene para formar reglas internas del funcionamiento de un idioma.

Con base en estas definiciones la palabra *gramática* ha sido conceptualizada como un conjunto de reglas, una descripción del funcionamiento de la lengua o bien como el conocimiento interiorizado y sistematizado de los elementos constitutivos de ésta. De acuerdo con estos conceptos y para efectos de este trabajo definiremos a la gramática como: *la descripción del funcionamiento de las convenciones morfosintácticas para hablar y escribir adecuadamente una lengua.*

Existen diferentes tipos de gramáticas según las posiciones teóricas que las sustentan, por lo que existen gramáticas prescriptivas, tradicionales y estructurales, entre otras, las cuales son conocidas como gramáticas científicas o descriptivas. Estas gramáticas desempeñan un papel importante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya que son parte de la base teórica necesaria para que el profesor estructure sus materiales didácticos. Cabe subrayar que las gramáticas no representan por sí mismas una base didáctica que facilite su aprendizaje, de aquí la necesidad de elaborar gramáticas pedagógicas que vinculen la teoría con la práctica para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.



El presente trabajo está dividido en cuatro capítulos: en el primero se presenta la introducción a la gramática pedagógica a través de su definición y la descripción de los tipos de gramáticas en las que se apoya, además se describen sus componentes y la población a la que va a ser dirigida.

En el segundo capítulo se presentan las bases teórico-metodológicas que constituyen el marco teórico de las actividades y ejercicios que forman parte de esta gramática pedagógica, la cual se sitúa en el proceso de aprendizaje sustentado por la teoría del monitor de S. Krashen. Se describen además los modelos de *Toma de conciencia* de W. Rutherford e *Input estructurado* de J. Lee y B. Van Patten que servirán de guía en la elaboración de esta batería de ejercicios.

Una vez establecidas estas bases, en el capítulo tres se describe el funcionamiento de *although, though, in spite of* y *despite*, y se presenta un análisis contrastivo con el español a fin de determinar las posibles áreas de dificultad para el alumno hispanohablante. Posteriormente, se analiza el tratamiento pedagógico que se le ha dado a dichas formas en los libros de texto y otro tipo de material didáctico.

Finalmente, en el capítulo cuatro se presentan los ejercicios y actividades de esta gramática pedagógica por habilidades: comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita. Éstos contienen las instrucciones para el docente con la clave de respuestas y la hoja de trabajo para los alumnos.

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se presentará una definición operacional de gramática pedagógica a partir de diferentes puntos de vista, con el fin de determinar un concepto que servirá de apoyo teórico a lo largo de este trabajo. También, se describirán los tipos de gramáticas con las que ésta se relaciona en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje. Además se analizará la importancia de cada uno de sus componentes. Finalmente y como primer paso para la elaboración de esta gramática pedagógica, se describirá el tipo de población a la que será dirigida.

### 1.1 Definición de gramática pedagógica (GP)

La gramática pedagógica es un auxiliar didáctico que sirve de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya que proporciona tratamiento a un problema lingüístico de una población determinada, esencialmente a través de ejercicios presentados tácitamente y explícitamente. William Rutherford (1987a: 120) considera la gramática pedagógica como un mediador entre las descripciones lingüísticas y el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del alumno. Christopher Candlin (1974: 72), por su parte, sugiere que se puede entender como la fuente y base para el diseño de materiales de una lengua.

A partir de los puntos en común entre estas definiciones y para efectos de esta propuesta, la gramática pedagógica se definirá como un *auxiliar didáctico que organiza y presenta la descripción lingüística de un punto específico de la lengua de tal manera que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa.*

## **1.2 Tipos de gramáticas**

En el proceso de enseñanza–aprendizaje de lenguas, la gramática pedagógica se relaciona estrechamente con dos tipos de gramáticas: gramática descriptiva y gramática de aprendizaje. A continuación se describirá y analizará la relación que establecen entre ellas.

### **1.2.1 Gramática descriptiva (GD)**

La gramática descriptiva es el estudio de las regularidades de una lengua, el cual provee descripciones lingüísticas formales y exhaustivas sobre cualquier aspecto de la lengua. Sin embargo, estas gramáticas no tienen propósitos pedagógicos ya que su función es describirla mas no explicarla. Por lo tanto, están dirigidas a lingüistas, profesores de lengua o público que realiza estudios sobre ella. La información brindada por las gramáticas descriptivas y la observación del sistema lingüístico que el alumno va poniendo de manifiesto en sus producciones, el cual algunos autores llamaron gramática de aprendizaje, son de gran utilidad para el profesor, ya que permiten elaborar una gramática pedagógica que facilite la asimilación correcta de un punto lingüístico específico. Es por ello que, aunque las gramáticas descriptivas no representan en sí mismas un apoyo directo al alumno, tienen un papel importante, a través del profesor, en el proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua.

### **1.2.2 Gramática de aprendizaje (GA)**

La gramática de aprendizaje es el sistema interiorizado que posee cada alumno para crear sus propias reglas sobre el funcionamiento de la lengua meta (L2), con base en las que rigen su lengua materna (L1), en este sentido, es un sistema intermediario entre la L1 y la L2, al cual se le conoce como interlenguaje. Dicho sistema presenta una gramática que ofrece al profesor información valiosa, ya que brinda un panorama general acerca de los aspectos que aún no han sido correctamente asimilados y que requieren de un tratamiento específico que permita su adquisición.

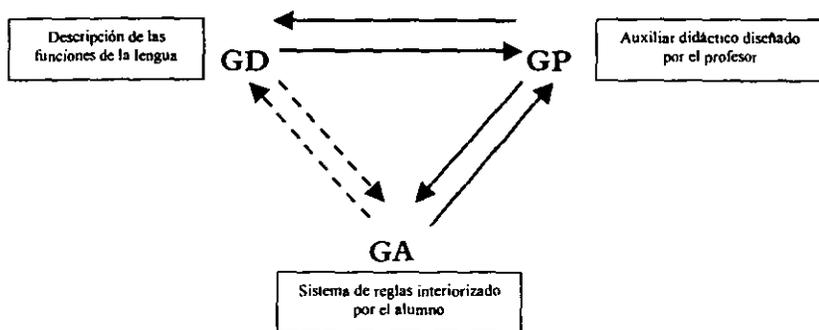
### 1.2.3 Gramática pedagógica (GP)

La gramática pedagógica, como ya se estableció en el apartado 1.1, es un auxiliar didáctico que organiza y presenta la descripción lingüística de un punto específico de la lengua, de tal manera que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa.

Para el profesor, ésta es un conciliador entre la descripción lingüística y el proceso de enseñanza, ya que contiene modelos sistematizados de explicación que le facilitan su labor docente. Para el alumno es un apoyo didáctico que le ayuda a comprender y retener un aspecto lingüístico que le está causando problemas.

Esta gramática es un valioso instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua tanto para el profesor como para el alumno. Sin embargo, tiene limitaciones puesto que es selectiva, en función de una determinada población, y responde a una necesidad específica, es decir, se enfoca a un sólo aspecto lingüístico, que en este caso será el uso de *although*, *though*, *in spite of* y *despite*, lo cual acentúa dicha limitación.

Estos tres tipos de gramáticas, la GD, GA y GP, se relacionan de manera directa (→) e indirecta (----→) en el salón de clase, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tipo de relación que se establece se presenta a continuación:



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

En este esquema la GP tiene una relación directa primero con la GA, ya que ésta ofrece información sobre los aspectos de la lengua que no han sido correctamente asimilados. Por otro lado, la GP establece también una relación directa con la GD porque es su fuente formal de información sobre el aspecto lingüístico a tratar.

La GD incide de manera indirecta en la GA, ya que como se mencionó en el apartado anterior, el alumno no está en condiciones de acceder a la información que en ella se presenta. En consecuencia, la GP surge como un intermediario necesario para que el alumno reciba la información que requiere para solucionar el aspecto que le está causando problemas.

### **1.3 Componentes de una gramática pedagógica**

La gramática pedagógica es un tipo de determinado material didáctico con un propósito específico y como tal requiere para su elaboración de ciertos componentes que dan respuesta a las preguntas que todo diseñador de material pedagógico se hace: ¿qué, cómo, a quién, cuándo, por qué y para qué?, como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, la gramática pedagógica se crea a partir de la detección de un aspecto de la lengua que obstaculiza la comunicación del alumno en una lengua extranjera, el problema se detecta por medio de la observación directa de su interlenguaje. Asimismo, es necesario tener una idea clara y precisa de la población que está teniendo problemas, aquí se incluye no solamente su descripción sino información sobre la manera en que se le puede facilitar el aprendizaje desde el punto de vista psicolingüístico. En este sentido una gramática pedagógica eficaz dependerá de la consulta de fuentes de información que incluya no sólo aspectos lingüísticos sino también psicolingüísticos y metodológicos, como la necesidad de recurrir a teorías de aprendizaje, que expliquen el proceso de la L2 en general, y modelos de enseñanza de este aspecto de la lengua, la gramática en particular. La descripción lingüística requiere de información tanto de gramáticas del inglés, como de L2 y del tratamiento pedagógico que se le ha dado en libros de texto. Desde luego que un análisis contrastivo siempre es un apoyo importante para detectar áreas de dificultad y similitud entre las dos lenguas.

En el apartado siguiente se describirá la población a la que va a ser dirigida este trabajo. Los otros aspectos que componen esta gramática pedagógica serán desarrollados en los siguientes capítulos.

## 1.4 Descripción de la población

La Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, ofrece la Licenciatura en Enseñanza de Inglés que tiene como objetivo el preparar profesionistas, con los conocimientos y habilidades para desarrollar diversas actividades en el campo de la docencia y la investigación en los que puedan aportar soluciones a los problemas de enseñanza–aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Dicha licenciatura consta de nueve semestres que comprenden 16 semanas de clase cada uno. Los requisitos de ingreso son: haber concluido el bachillerato o equivalente con promedio mínimo de 7 y acreditar un examen de colocación de inglés, que evalúa la gramática y las cuatro habilidades, mismo que permitirá la ubicación adecuada del alumno en el semestre que le corresponde según sus conocimientos.

La materia de inglés está incluida y en el plan de estudios y se imparte 10 horas a la semana, en sesiones de dos horas diarias, durante 8 semestres, obteniendo así un promedio de 140 horas efectivas de instrucción por semestre. Esta materia es básica para la licenciatura debido a que forma profesores de inglés a nivel medio superior y superior por lo que es deseable que el egresado adquiera un buen nivel de conocimiento del idioma que enseñará en su vida profesional.

Este trabajo está dirigido a los alumnos del segundo semestre de esta licenciatura que en su mayoría tienen un nivel socio–económico medio y sus edades fluctúan entre los 18 y 25 años. Su grado de dominio del idioma es intermedio–medio, pues cuentan con 140 horas de instrucción en la lengua meta del primer semestre. A pesar de esto, los alumnos no utilizan apropiadamente *although, though, in spite of y despite* ya que invierten el orden de dichas palabras dando a la oración un sentido diferente al que realmente se quiere expresar.

En lo que respecta a la planta docente, ésta se encuentra formada en general por profesores que son egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés o por aquellos que han aprobado el examen que aplica la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM.

La clase se imparte principalmente con un enfoque comunicativo y con libertad de cátedra, por lo que la evaluación de cada semestre depende del profesor. La coordinación de la licenciatura apoya al docente con material didáctico: libros de texto, revistas, audio y video cassettes; grabadoras y una teleaula.

En este primer capítulo se estableció la relación entre la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje para determinar la importancia de la gramática pedagógica como un valioso auxiliar didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que la elaboración de este tipo de material didáctico no se hace de manera empírica ya que se requiere que el diseñador tenga conocimientos, lingüísticos, psicolingüísticos y metodológicos propios de una Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

## CAPÍTULO 2

### BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En el presente capítulo se presentarán las bases teórico-psicolingüísticas que constituirán el marco teórico para la elaboración del diseño de actividades y ejercicios que forman parte de esta gramática pedagógica. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de la gramática será abordada como parte de la competencia comunicativa del alumno.

Enseguida, esta propuesta se definirá como un proceso de aprendizaje sustentado por la teoría del monitor de S. Krashen. Se establecerá así la diferencia entre los procesos de adquisición y aprendizaje. La propuesta de D. Ausubel complementará el diseño de actividades estructuradas que permitirán el aprendizaje significativo.

Finalmente, se describirán los modelos de *Toma de conciencia* de W. Rutherford e *Input estructurado* de J. Lee y B. Van Patten que servirán de guía en la elaboración de esta batería de ejercicios.

#### 2.1 La competencia comunicativa

La competencia, en términos generales, se refiere al sistema lingüístico que el alumno ha interiorizado sobre la lengua, ya sea materna o extranjera, este trabajo se enfocará a la lengua extranjera. Desde esta perspectiva, D. Hymes (1979: 281-5) establece que la aceptabilidad y gramaticalidad de la lengua son importantes, sin embargo considera que no son suficientes para el buen desempeño de la competencia comunicativa, es por ello que integra el aspecto sociocultural y propone la interacción de cuatro sistemas para lograr dicha competencia en el alumno:

1. Gramatical. Lo que es formalmente posible dentro de un sistema lingüístico.
2. Psicolingüístico. Lo que es factible o aceptable en el procesamiento de información.
3. Sociocultural. Lo que es apropiado con relación al contexto en el que la producción es usada y evaluada.
4. Probabilístico. Lo que es ejecutado, es decir, lo producido por el alumno.

Michael Canale y Merrill Swain (1980: 29) por su parte, tomando como base la propuesta de Hymes, proponen únicamente tres tipos de competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica, ya que para ellos el sistema psicolingüístico y sociocultural son sólo uno. Tanto Hymes como Canale y Swain puntualizan la importancia de la gramática en sus propuestas, en la enseñanza de lenguas no se puede aludir este aspecto de la competencia comunicativa. Esta gramática pedagógica intenta dar solución a un punto gramatical que obstaculiza la comunicación del alumno, los ejercicios y actividades que en ella se presentan tomarán en cuenta sin embargo los otros componentes mencionados por estos autores a fin de que el alumno desarrolle su competencia comunicativa de manera integral.

## **2.2 Procesos de adquisición y aprendizaje**

Stephen Krashen establece la distinción entre dos procesos para interiorizar un sistema lingüístico, el de adquisición y el de aprendizaje. Estos dos procesos tienen características específicas e inciden de manera diferente en la actuación lingüística del alumno. Este autor propone la teoría del monitor como parte de un modelo basado en el aprendizaje como elemento central. Por otro lado, D. Ausubel propone también una teoría basada en el aprendizaje, al cual sitúa en relación con el proceso de enseñanza desde un continuo en cuyos polos se encuentra el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo que corresponden a los dos tipos de enseñanza, la estrictamente guiada y el autoaprendizaje.

### **2.2.1 Proceso de adquisición**

De acuerdo con la teoría del modelo del monitor de S. Krashen (1980:213), la adquisición es un proceso inconsciente para interiorizar el funcionamiento de la lengua. Para que este proceso se active es necesario la exposición directa a la lengua de manera natural, sin que exista de por medio un objetivo específico o un contexto formal de aprendizaje. Sin embargo, existen algunos factores necesarios para lograr la eficacia de este proceso. En primer lugar, es imprescindible un ambiente favorable que estimule un bajo nivel de ansiedad y favorezca un estado receptivo a fin de permitir el acceso al conocimiento nuevo sin necesidad de reflexionar explícitamente sobre él. Dicho conocimiento deberá de ser de un grado de dificultad no muy superior al que el alumno

posee con el fin de lograr la articulación de lo nuevo con lo ya existente. Asimismo, el alumno deberá estar interesado en el contenido de la lengua y no en la forma lingüística para expresarlo. En este sentido es preciso señalar que esta propuesta se centrará en el proceso de aprendizaje, sin descartar la posibilidad de que el alumno desarrolle otros aspectos de la lengua que no están incluidos formalmente en el objetivo de dicha propuesta.

### 2.2.2 Proceso de aprendizaje

S. Krashen (1980: 214) afirma que el aprendizaje es un proceso consciente, el cual se da a través de la instrucción formal, es decir, en un salón de clases en donde se presenta la corrección de errores o la retroalimentación. Además, se caracteriza por tener un objetivo específico como parte de un programa de estudios previamente establecido. Krashen menciona en su teoría del monitor que entre el *input* (información que recibe el alumno en la instrucción) y el *output* (producción del alumno) hay un filtro denominado *monitor*, el cual es un control lingüístico que posee cada alumno para regular su producción antes de que ésta sea expresada. Según este autor, el monitor se activa cuando el alumno:

- 1) pone atención en la forma y no en el contenido lingüístico
- 2) conoce la regla gramatical
- 3) cuenta con el tiempo suficiente para reflexionar y aplicar la regla

Cabe señalar, que el uso del monitor puede reducir la fluidez de la producción oral del alumno, lo cual puede bloquear la comunicación en determinadas ocasiones, sin embargo, en lo escrito puede resultar un factor benéfico ya que al filtrar la producción evita el incremento de errores.

Este trabajo se sitúa como un proceso de aprendizaje consciente del punto lingüístico que se describirá en el siguiente capítulo. La aplicación de los ejercicios aquí propuestos se llevará a cabo en un contexto formal de aprendizaje con objetivos específicos.

Desde otra perspectiva, D. Ausubel (citado por Pozo, J. I. 1987: 210) considera que el aprendizaje puede analizarse en dos dimensiones. La primera se refiere a la instrucción planificada para fomentar el aprendizaje significativo basado en el descubrimiento espontáneo del alumno. La segunda dimensión, corresponde a los procesos mediante los cuales el alumno codifica, transforma y retiene la información, que parten del aprendizaje memorístico para llegar al aprendizaje significativo.

Ausubel señala que el aprendizaje memorístico se lleva a cabo por la asociación o repetición de conceptos, en donde los contenidos carecen de significado para el alumno. El aprendizaje es significativo cuando el alumno incorpora un conocimiento nuevo con el ya existente. Para producirlo es necesario que la información presentada a los alumnos sea seleccionada, organizada y expuesta de manera explícita. Es importante mencionar que este autor no elimina el aprendizaje memorístico sino que lo clasifica como una primera etapa para llegar a lo significativo.

La propuesta de Ausubel servirá de apoyo al diseño de esta gramática pedagógica en la medida de que el material presentado será seleccionado y organizado teniendo en cuenta los intereses y el nivel de conocimiento previos del alumno de tal manera que el conocimiento meta sea articulado con el anterior, a fin de favorecer el aprendizaje significativo. En una primera etapa dicho aprendizaje será guiado por una enseñanza muy dirigida, sin embargo en etapas posteriores se esperaría que el alumno desarrollara mecanismos de análisis sobre el funcionamiento de la lengua que le permitan desarrollar técnicas de aprendizaje.

## 2.3 Modelos para la enseñanza de la gramática

En la actualidad existen varios modelos para la enseñanza de la gramática, como lo son el de *Toma de conciencia* y el del *Input estructurado* cuyo objetivo es llevar de la mano al diseñador, es este caso al profesor, para elaborar ejercicios que le permitan al alumno aprender fácilmente el sistema de la lengua.

### 2.3.1 Modelo de *Toma de conciencia*

E. Bialystok (1981: 34) distingue dos tipos de conocimientos, uno es el implícito que se refiere al conocimiento intuitivo, adecuado y aceptable, que se relaciona con el proceso de adquisición propuesto por Krashen ya que el alumno no dispone conscientemente de dicho conocimiento, es decir, es incapaz de describir las reglas que utiliza para construir las oraciones que produce, otro es el explícito que se refiere a la conciencia analítica de las propiedades formales de la lengua meta y se desarrolla a través de la instrucción. Éste se puede relacionar con el proceso de aprendizaje que propone Krashen puesto que el alumno dispone del conocimiento de manera consciente. Ambos juegan un papel importante en la competencia comunicativa y lingüística del alumno, sin embargo, esta propuesta se enfocará sólo al conocimiento explícito, pues como ya se puntualizó, la gramática pedagógica se centra en el proceso de aprendizaje a través la instrucción formal.

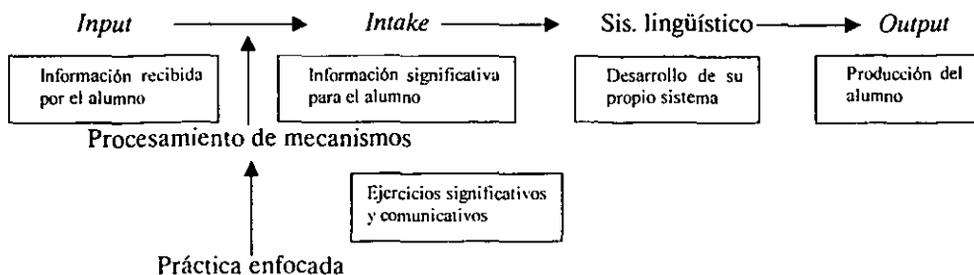
El modelo de *Toma de conciencia* es un facilitador del aprendizaje que tiene por objetivo crear conciencia en el alumno sobre los aspectos gramaticales de la lengua meta por medio de la instrucción explícita. Este modelo sugiere la presentación de la información (Rutherford, W. 1987c: 18), hasta cierto punto controlada, con elementos para que el alumno pruebe sus hipótesis y pueda hacer sus propias generalizaciones. Esta información debe ser presentada de tal forma que cree un puente entre el conocimiento previo (el familiar) y el nuevo (no familiar) sobre aspectos gramaticales especiales de la lengua, con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

En este sentido, S. Fotos (1993: 388, 1991:609) retoma los principios de la *Toma de conciencia* y propone la *Realización de tareas gramaticales*, pues uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua es proveer al alumno oportunidades para interactuar e intercambiar información y de esta manera incrementar su conciencia sobre aspectos gramaticales. Dichas tareas pueden ser llevadas a cabo a través del trabajo en parejas o de grupo para así llegar a la solución de un problema. Sin embargo, es importante puntualizar que en la *Realización de tareas*, el *input* que el alumno recibe de sus compañeros no podría ser tan significativo o adecuado gramaticalmente como el que podría recibir del profesor.

Cabe señalar que el *Modelo de Toma de conciencia* sugiere los lineamientos para el diseño de ejercicios bajo ciertas condiciones, a fin de que el alumno tenga un primer contacto con la lengua meta que le permita generalizar y probar sus hipótesis sobre el funcionamiento de un aspecto de la lengua que aprende, que en el caso que nos ocupa será *although, though, in spite of* y *despite*.

### 2.3.2 Modelo de *Input* estructurado

Otra propuesta para la enseñanza explícita de la gramática en del salón de clases es la de J. Lee, y B. Van Patten sobre el *Input estructurado*(1994: 96). Estos autores sugieren la vinculación del *input* (toda la información que recibe el alumno), y del procesamiento del mismo para obtener el *intake* (información que es significativa para el alumno), con el propósito de construir un sistema lingüístico que le permita al alumno producir lo que ha aprendido (*output*). El siguiente esquema muestra este procesamiento:



Las actividades de *Input estructurado* centran la atención del alumno en la información gramatical que se encuentra en el *input* y no en la producción (*output*).

Según Lee y Van Patten (1994: 104) el diseño de actividades de *Input estructurado*, como las opciones binarias, la relación de columnas, la selección de alternativas o la complementación de información, debe tomar en cuenta seis principios:

- a) Presentar un tema a la vez
- b) Mantener el enfoque en el significado
- c) Ir de oraciones a un discurso conectado
- d) Utilizar el *input* escrito y oral
- e) Hacer que el alumno aplique el *input* en el procesamiento de la gramática.
- f) Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno

Estos principios sobre el desarrollo de las actividades de *Input estructurado* y los ejercicios de *Toma de conciencia* servirán de base para la elaboración de esta propuesta.

Esta gramática pedagógica se ubica, por sus características, en el proceso de aprendizaje y no de adquisición, sin embargo no evita intencionalmente que este último proceso pudiera activarse a través de las actividades que se proponen, las cuales serán estructuradas de tal manera que estimulen el aprendizaje significativo en el alumno como lo sugiere Ausubel. Dicha modalidad de aprendizaje será reforzada por los modelos de *Toma de conciencia e Input estructurado* antes descritos.

## CAPÍTULO 3

### DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

En este capítulo se presentará la descripción del funcionamiento de *although, though, in spite of* y *despite*, la cual se apoyará en las gramáticas del inglés como L1 y L2. Asimismo, se realizará un análisis contrastivo con el español sobre el funcionamiento del punto gramatical antes citado, con el fin de encontrar posibles áreas de dificultad para el alumno hispanohablante. Finalmente, se describirá el tratamiento pedagógico que se le ha dado a dichas formas lingüísticas en diferentes libros de texto y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

#### 3.1 Sistema lingüístico de *although, though, in spite of* y *despite*

Antes de presentar la descripción lingüística que se incluye en las gramáticas de L1 y L2, se establecerá el origen y la definición de *although, though, in spite of* y *despite*.

De acuerdo con el diccionario Oxford (1978: 258), *although* es una conjunción que originalmente estuvo formada por dos palabras *all + though*. Sin embargo, para el año 1400 *all* fue perdiendo su fuerza independiente, convirtiendo la frase en una sola palabra. Los diccionarios Oxford (1978: 258) y Webster (1971: 63) definen *although* como sinónimo de: *even though; though; supposing* o *granting that; in spite of the fact that; y notwithstanding that*.

Según el diccionario Oxford (1978: 340) *though* es una palabra de origen escandinavo perteneciente al antiguo nórdico similar al inglés antiguo *peah* en relación con el gótico *pauh* [= *pau* que significa 'in that case' + h equivalente al latín 'que' (also)]. *Though* cumple las funciones de adverbio y conjunción. Se define como una partícula adversativa que relaciona dos hechos; uno de los cuales expresa dificultad para la realización de la oración principal; sin embargo no impide que se lleve a cabo la acción.

El diccionario Webster (1971: 2381), por su parte define dicha forma como sinónimo de: *for all that; nevertheless; however; y yet.*

La palabra *in spite of* pertenece al holandés medio '*spite*' similar al alemán medio '*spyt*', la cual fue comúnmente escrita como '*spight*' de 1575 a 1700 en analogía a las palabras nativas en *-ight* (Oxford, 1978: 23). La palabra *spite* tiene la función de sustantivo y verbo; en este sentido se define como una acción que resulta de un sentimiento maligno: perjuicio, odio o desprecio hacia algo. Sin embargo, *spite* se utiliza generalmente en la frase '*in spite of*' que cumple la función de preposición y significa 'en despecho o desprecio de' (Webster, 1971: 22199).

*Despite*, por su parte, pertenece al inglés medio '*depiit*' adoptado del francés antiguo '*despite*', que viene del latín '*despectu-m*' y significa despreciar. En el siglo XVII se escribió *dis/dyspite* para no confundirla con las palabras que tenían el prefijo *des-* (Oxford, 1978: 253). *Despite* como sustantivo es el sentimiento o la actitud mental de despreciar (Webster, 1971: 614); como verbo es tener o mostrar desprecio por algo; y como preposición, significa en desprecio o desdén de; también se define como: *notwithstanding* e *in spite of*. *Despite* es la abreviación de '*in spite of*' que originalmente era '*in despite of*' (Oxford, 1978: 254).

En las gramáticas de inglés como primera lengua, F. Crew (1977: 284-7), L. Elsbree, N. Altizer y P. Kelly (1981: 493-4), y M. Kammer y C. Mulligan (1953: 47-50) describen *although*, y *though* como conjunciones, las cuales se consideran como una palabra o grupo de palabras que forma parte del discurso cuya función es unir palabras, frases y cláusulas. Las conjunciones se clasifican en: coordinadas y subordinadas. *Although* y *though* pertenecen a las subordinadas cuyo propósito es introducir o conectar cláusulas sustantivas, adjetivas y adverbiales con cláusulas independientes, (también llamadas oraciones principales). Por ejemplo:

*Although / Though this is true, you are crazy.*  
*Although / Though + Cláusula dependiente + Cláusula independiente*

*Although / Though* introduce la cláusula dependiente o subordinada *'this is true'*, que modifica la oración principal *you are crazy*. Es necesario señalar que, *'this is true'* y *you are crazy* son cláusulas que tienen la misma importancia en el discurso. Sin embargo, *'this is true'* carecería de significado si se presentara sin la oración independiente.

De acuerdo con F. Crew (1977: 283-4), L. Elsbree, N. Altizer y P. Kelly (1981: 501), y M. Kammer y C. Mulligan (1953: 45-7) *in spite of* y *despite* son preposiciones que muestran la relación entre un sustantivo y otra palabra en la oración. Regularmente, *in spite of* y *despite* están precedidas por un objeto de preposición, el cual puede ser un sustantivo, un pronombre u otro tipo de construcción que complete su significado, a esto se le conoce como frase preposicional. Por ejemplo:

In spite of / Despite <i>the rain...</i> Frase preposicional	(sustantivo)
In spite of / Despite <i>you...</i> Frase preposicional	(pronombre)
In spite of / Despite <i>what people think...</i> Frase preposicional	(cláusula sustantiva)
In spite of / Despite <i>being...</i> Frase preposicional	(forma -ing / gerundio)

Cabe mencionar que en inglés muchas palabras pueden ser usadas como preposiciones o adverbios; su clasificación depende de su función en la oración. De esta manera, si la palabra está seguida de un objeto (sustantivo) y forma una frase es una preposición, pero si no tiene objeto, entonces está funcionando como adverbio. Por ejemplo:

He looked <i>under the bridge.</i>	(preposición)
He dived <i>under.</i>	(adverbio)

Sin embargo, *in spite of* y *despite* no pertenecen a este grupo de palabras ya que, como se mencionó anteriormente, ambas son preposiciones; aunque *despite* pueda cumplir otras funciones como sustantivo o verbo.

Para determinar si *although, though, in spite of* y *despite* causan alguna dificultad para el nativo hablante de inglés, se realizó una pequeña investigación de campo en donde fueron entrevistadas 15 personas nativo hablantes del inglés, las cuales debían escribir oraciones con dichas palabras. A pesar de no haber encontrado dificultad alguna en la formación de las oraciones, se observó que la mayoría de las personas al escribir la oración con *in spite of* y *despite* agregaron la frase *the fact that* seguida de una cláusula con la idea principal, en lugar de colocar esa idea en una frase. Por ejemplo:

“*Despite the fact that* he has the last stages of cancer, he still continues working every day”  
 en lugar de

*Despite* his last stages of cancer, he still continues working every day.

o

“*Despite the fact that* he was ill, he went to the party”

en lugar de

*Despite* being ill, he went to the party.

Es posible que el nativo hablante evite el uso del *pronombre*, o la *forma -ing*, después de *in spite of* y *despite*, debido a que desconoce que éstos también pueden ser objetos de preposición o porque cree que no es adecuado utilizarlos. Esta pequeña investigación nos llevó a la conclusión de que *although, though, in spite of* y *despite* no causan problemas de construcción ni de significado para el nativo hablante de inglés.

Algunas gramáticas de L2 (M. Celce-Murcia y Diane Larsen Freeman, 1983; D. Freeborn, 1987; M. Knepler, 1990; R. Krohn, 1997; G. Leech, J. Svartvik, 1975; D.M. Neuman, 1980; R. Quirk, S. Greenbaum, 1991; R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik, 1972; B. Schramper, 1989; M. Swan, 1995; A.J. Thomson y A.V. Martinet, 1986; D. Willis, 1991) describen *although* y *though* como conjunciones que tienen por función introducir cláusulas concesivas que contrastan dos circunstancias. Por ejemplo:

*Although / Though* he hadn't eaten for days, he looked strong and healthy.

Oración dependiente

Oración principal

Las estructuras que se utilizan para formar oraciones con dichas palabras son las siguientes:

a) *Although / Though* + cláusula dependiente, + cláusula independiente.

*Although / Though the traffic held us up, we got to the airport on time.*

b) Cláusula independiente, + *although / though* + cláusula dependiente.

*My family still hasn't received the package although/though I mailed it several weeks ago.*

c) Cláusula independiente, + Cláusula dependiente, + *though*.

*It's a nice day, bit cold, though.*

\* *She lives in Madrid, I am not sure, although.*

Cabe señalar que no hay diferencia de significado entre *although* y *though*. Sin embargo, *although* se utiliza en lo escrito mientras que *though* es más común en lenguaje coloquial. Even suele anteceder a *though* para enfatizar la oración y ésta puede colocarse al final de la oración con la función de adverbio (la cual no se tomará en cuenta en esta propuesta), dando el significado de *however, nevertheless, but* o *yet*. *Although* es sinónimo de *in spite of the fact that* o *notwithstanding*, pero no puede ser precedida por *even*, ni colocarse al final de la oración.

Las gramáticas describen *in spite of* y *despite* como preposiciones concesivas, que tienen por función contrastar dos ideas, una de las cuales expresa un resultado inesperado. Dichas preposiciones introducen una frase sustantiva, la unión de estos dos elementos se conoce como frase preposicional.

*Preposición* + Frase sustantiva = Frase preposicional

*In spite of / Despite the cold weather* = Frase preposicional

---

\* Oración gramaticalmente incorrecta

El complemento de la preposición también puede ser una construcción con la forma -ing. Por ejemplo:

*In spite of /Despite having a headache ....*

La frase preposicional, cualquiera que sea su complemento, debe anteceder o suceder una *cláusula* con la que pueda completar su función de contrastar. Por ejemplo, retomando el ejemplo anterior:

*In spite of /Despite having a headache I enjoyed the film.*  
Frase preposicional                      Cláusula

*I enjoyed the film, in spite of /despite having a headache.*  
Cláusula                      Frase preposicional

La única diferencia entre *in spite of* y *despite*, puesto que ambas significan lo mismo, es que *in spite of* se utiliza en situaciones informales y *despite* en situaciones formales.

Con base en la descripción anterior, se puede observar que las cuatro palabras son descritas como concesivas y cumplen la función de contrastar. Esto significa que tienen un significado similar. Sin embargo, el tipo de construcción que introducen es diferente, ya que después de *although* y *though* se coloca una cláusula y después de *in spite of* y *despite* una frase sustantiva. En este sentido, es posible que el alumno desconozca el tipo de construcción que sigue a cada palabra y el significado de cada una de ellas, lo cual podría representar un área más de dificultad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

### 3.2 Análisis contrastivo de *although, though, in spite of* y *despite* con el español

A continuación se presenta la definición de *although, though, in spite of* y *despite* de acuerdo con algunos diccionarios bilingües con el propósito de conocer sus equivalencias en español. Posteriormente, se proporciona la descripción lingüística con base en algunas gramáticas del español lo cual servirá para mostrar diferencias y similitudes entre el español y el inglés, a fin de determinar las posibles áreas de dificultad para el alumno hispanohablante.

Los diccionarios bilingües (Nuevo Diccionario Cuyas: 1972; Diccionario Smart: 1997; Diccionario Moderno Larousse Grolier: 1984; Oxford Advanced Learner's Dictionary: 1990) definen *although* y *though* como conjunciones que equivalen en español indistintamente a: *aunque, a pesar de (que)*, y *no obstante(que)*, mientras que *in spite of* y *despite* son definidas como preposiciones que son equivalentes a: *a pesar de*.

Algunos diccionarios y gramáticas de español (M. Alonso M.: 1978 y 1982; Diccionario Temático de la Lengua Española: 1975; Diccionario de la Lengua Española: 1984; DRAE: 1992; GRAE: 1973; M. Seco: 1972 y 1976; R. Seco: 1990; A. Bello: 1978; J. Alcina y J.M. Blecua: 1980; H. Beristáin: 1998) describen las palabras *aunque, no obstante (que)*, y *a pesar de (que)* como conjunciones subordinadas que introducen un hecho que expresa una objeción, real o posible, que, aún admitida, no invalida el hecho enunciado en la oración principal. Ejemplo:

*Aunque* estoy enfermo, *no faltaré a la cita.*  
*Oración principal*

*A pesar de* estar enfermo, *no faltaré a la cita.*  
*Oración principal*

*No obstante* que estoy enfermo, *no faltaré a la cita.*  
*Oración principal*

Cabe mencionar que *a pesar de* y *no obstante* también cumplen la función de preposición la cual se complementa con una frase sustantiva. Por ejemplo:

*No obstante* los ruegos, **fue condenado.**  
*No obstante* + Frase sustantiva

*A pesar de* los ruegos **fue condenado.**  
*A pesar de* + Frase sustantiva

Sin embargo, *aunque* no puede llevar a cabo dicha función.

\**Aunque* los ruegos, **fue condenado.**  
*Aunque* + Frase sustantiva

Una vez establecida la función de *aunque*, *a pesar de* y *no obstante*, se presentará la construcción de oraciones con estas tres equivalencias.

1. Las oraciones con *aunque* se forman de la siguiente manera:

(a) *Aunque* + cláusula, + cláusula principal.

*Aunque* es viejo, trabaja muy bien.

(b) Cláusula principal + *aunque* + cláusula.

Trabaja muy bien *aunque* sea viejo.

Si se quiere admitir la objeción como hecho real y positivo, el verbo de la cláusula debe estar en un tiempo del modo indicativo como en el ejemplo (a); si el obstáculo, aunque real, es considerado como una mera objeción del que escucha, entonces se emplea el presente subjuntivo como en el ejemplo (b); ahora bien, si el obstáculo es puramente hipotético y se refiere al presente, el tiempo verbal debe ser pretérito del subjuntivo. Por ejemplo: *Aunque fuera* viejo, *trabajaría* muy bien; pero si se refiere al pasado se debe utilizar el ante pretérito del subjuntivo. Por ejemplo. *Aunque hubiera sido* viejo, *trabajaría* muy bien.

---

\*Oración gramaticalmente incorrecta

2. *A pesar de*, regularmente está precedida de un infinitivo como en el ejemplo (c) o una frase sustantiva como en el ejemplo (d):

(c) *A pesar de + infinitivo + cláusula principal.*

*A pesar de ser viejo, trabaja muy bien.*

(d) *A pesar de + frase sustantiva + cláusula.*

*A pesar de los ruegos fue condenado.*

Si *a pesar de* está seguida de **que**, entonces se utiliza una cláusula en un tiempo del modo indicativo como en el siguiente ejemplo (e):

(e) *A pesar de + que + cláusula + cláusula principal.*

*A pesar de que está viejo, trabaja muy bien.*

*A pesar de* también puede colocarse después de la cláusula principal como en los ejemplos (f), (g) y (h):

(f) *Cláusula principal + a pesar de + infinitivo.*

*Trabaja muy bien a pesar de ser viejo.*

(g) *Cláusula + a pesar de + frase sustantiva.*

*Fue condenado a pesar de los ruegos.*

(h) *Cláusula principal + a pesar de + que + cláusula.*

*Trabaja muy bien a pesar de que está viejo.*

3. Las oraciones con *no obstante* se forman de la siguiente manera:

(i) *No obstante + frase sustantiva + cláusula.*

*No obstante los ruegos, fue condenado.*

*No obstante* es sinónimo de *a pesar de*; sin embargo no debe utilizar la partícula 'de' o 'a'; sólo puede hacer uso de la partícula 'que' y cuando lleva esta partícula se construye como en el ejemplo (j):

(j) *No obstante* + que + cláusula, + cláusula.

*No obstante* que estaba enfermo, asistió a clase.

En ambos ejemplos, (i) y (j), la oración puede estar encabezada por *no obstante*, o bien, puede intercalarse en ella, como en los ejemplos (k) y (l):

(k) Cláusula, + *no obstante* + que + cláusula.

Asistió a clase, *no obstante* que estaba enfermo.

(l) Cláusula + *no obstante* + frase sustantiva.

Fue condenado *no obstante* los ruegos.

Una posible área de dificultad para el alumno hispanohablante podría ser que *although*, *though*, *in spite of* y *despite* tienen las mismas equivalencias en español como se muestra en el siguiente esquema:

Inglés	↔	Español
<i>Although</i>	}	<i>Aunque</i>
<i>Though</i>		<i>No obstante que</i>
		<i>A pesar de que</i>
<i>Despite</i>	}	<i>A pesar de</i>
<i>In spite of</i>		<i>No obstante</i>

Sin embargo, el problema se podría presentar a nivel de la construcción más que del significado, ya que el alumno podría utilizar las estructuras inadecuadamente, como se muestra en los siguientes cuadros:

**Cuadro 1**

Español	A pesar de	-----	Frase sustantiva,	Cláusula
	A pesar de	-----	la lluvia,	visité a mi amigo.
Inglés	In spite of	-----	the rain,	I visited my friend.
	Despite	-----	the rain,	I visited my friend.
	*Although	-----	the rain,	I visited my friend.
	*Though	-----	the rain,	I visited my friend.

*A pesar de* sin la partícula '*que*' debe estar seguida de una frase sustantiva, al igual que *in spite of* y *despite*. Sin embargo, el alumno podría generalizar esta estructura al producir oraciones con *although* y *though*, como se muestra en el cuadro 1, debido a que su equivalencia, *a pesar de que*, expresa el mismo significado de *a pesar de*, pero es posible que el alumno desconozca que ambas utilizan una estructura diferente tanto en español como en inglés.

**Cuadro 2**

Español	A pesar de	Que	Cláusula	Cláusula
	A pesar de	que	estaba lloviendo	visité a mi amigo.
Inglés	*In spite of	that	it was raining	I visited my friend.
	*Despite	that	it was raining	I visited my friend.
	Although	-----	it was raining	I visited my friend.
	Though	-----	it was raining	I visited my friend.

\*Oración gramaticalmente incorrecta

A *pesar de* más la partícula 'que' debe anteceder de una cláusula como se señala en el cuadro 2. Es posible que el alumno haga la traducción literal de *a pesar de que* como *in spite of that* y después coloque una cláusula, lo cual resulta ser una estructura inadecuada pues se expuso anteriormente que *in spite of* y *despite* sólo pueden estar seguidas de una frase sustantiva (ver cuadro 1), o por un infinitivo como se plantea en el siguiente cuadro.

Cuadro 3

Español	A pesar de	Infinitivo	Cláusula
	A pesar de		
Inglés	*In spite of	be ill	I visited my friend.
	*Despite	be ill	I visited my friend.
	In spite of	being ill	I visited my friend.
	Despite	being ill	I visited my friend.
	*In spite of	I was ill	I visited my friend.
	*Despite	I was ill	I visited my friend.
	Although	I was ill	I visited my friend.
	Though	I was ill	I visited my friend.

El cuadro 3 muestra, por un lado, que el alumno podría traducir o transferir el infinitivo del verbo en español directamente en inglés (*estar/be*), lo cual es inadecuado para producir oraciones con *in spite of* o *despite*. Por otro lado, es posible también que el alumno transfiera el *infinitivo + su complemento (estar enfermo)* como una cláusula (*I was ill*), en lugar de utilizar la forma *-ing* del verbo en inglés (*being*), la cual funciona como el *infinitivo* del español. Si se quisieran utilizar cláusulas, entonces se tendría que hacer uso de *although* y *though*, como en los dos últimos ejemplos de este cuadro.

\*Oración gramaticalmente incorrecta

Cuadro 4

Español	No obstante		Frase sustantiva	Cláusula
		No obstante		la lluvia
Inglés	In spite of		the rain	I visited my friend.
	Despite		the rain	I visited my friend.
	*Although		the rain	I visited my friend.
	*Though		the rain	I visited my friend.

Cuadro 5

Español	No obstante	Que	Cláusula	Cláusula
		No obstante	Que	estaba lloviendo
Inglés	*In spite of	(that)	it was raining	I visited my friend.
	*Despite	(that)	it was raining	I visited my friend.
	Although	-----	it was raining	I visited my friend.
	Though	-----	it was raining	I visited my friend.

Si se observan cuidadosamente los cuadros 4 y 5, se puede advertir que presentan los mismos problemas de los cuadros 1 y 2, debido a que *no obstante* y *a pesar de* preceden una frase sustantiva mientras que *no obstante que* y *a pesar de que* anteceden una cláusula. Por lo tanto, es posible, por un lado, que el alumno sobregeneralice el uso de la frase sustantiva para todos los equivalentes de *no obstante*, sin tomar en cuenta que la partícula 'que' da lugar a otro tipo de estructura. Y por otro lado, que el alumno sobreutilice la partícula 'que' (*that*) haciendo la traducción literal de, *no obstante que*, en todas sus equivalencias, lo cual provoca la producción inadecuada de *in spite of* y *despite*, como se muestra en el cuadro 5.

---

\* Oración gramaticalmente incorrecta

Cuadro 6

Español	Aunque		Cláusula	Cláusula
		Aunque		estaba lloviendo
Inglés	*In spite of		it was raining	I visited my friend.
	*Despite		it was raining	I visited my friend.
	In spite of	the fact that	it was raining	I visited my friend.
	Despite	the fact that	it was raining	I visited my friend.
	Although	-----	it was raining	I visited my friend.
	Though	-----	it was raining	I visited my friend.

En este último cuadro se aprecia que, *aunque* puede introducir una cláusula, al igual que sus equivalencias en inglés (*although* y *though*). Es posible que el alumno sobreutilice las cláusulas a la hora de producir oraciones con *in spite of* y *despite*, sin tomar en cuenta que para poder utilizarlas es necesario agregar la expresión *the fact that* o simplemente utilizar *although* o *though*.

Con base en la descripción anterior se puede determinar que el problema de aprendizaje para el alumno hispanohablante se presenta en los niveles de equivalencia y estructura.

En el siguiente apartado se describirá el tratamiento pedagógico que se le ha dado a *although, though, in spite of* y *despite* en diversos materiales didácticos que intentan dar solución a los problemas antes mencionados.

### 3.3 Tratamiento pedagógico de *although, though, in spite of* y *despite*

Para analizar el tratamiento pedagógico que se le ha dado a *although, though, in spite of* y *despite* se consultaron diversos libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La información obtenida se dividió en cuatro niveles: libros de texto para alumnos de nivel, básico, intermedio, avanzado y otro tipo de material didáctico.

\* Oración gramaticalmente incorrecta

En los libros de texto de nivel básico (O. Castro y V. Kimbrough: 1980 a/b; S. Axbey: 1996; K. Graves y A. Rice: 1988 y 1994; R. Maple: 1988; D. Nunan: 1995a/b; P. Viney: 1991a; D. Warshawsky: 1993; J. C. Richards: 1990) y de nivel intermedio consultados (R. Nolasco: 1992; J. Soars y L. Soars: 1986 y 1987; F. Lozano y J. Sturtevant: 1982a/b/c; M. Fuchs, et al: 1994; P. Viney: 1991b; K. Graves y A. Rice: 1989 y 1990; M. Swan y C. Walters: 1993; J. C. Richards: 1991a/b; L. Jones: 1992; B. Hartley: 1984; D. Nunan: 1995c/d) no se encontró información sobre el tema..

En otros libros (R. O'Neill: 1990; A. Hopkins, et al: 1995; B. Hartley: 1985), se presenta sólo un ejercicio en el que el alumno debe reconocer y luego completar espacios con *although* o *despite* en oraciones aisladas o en un texto; además se da una explicación muy breve sobre el tema en la referencia gramatical presentada al final del texto.

Los libros de P. Werner (1990 y 1994) presentan *although* junto con otras conjunciones subordinadas como *if*, *because*, *but*, y *however*; se incluyen ejercicios de reconocimiento en función del tipo de cláusula, es decir, si son de concesión, condición, contraste, propósito, entre otras, mas no de cómo formar las oraciones con dichas conjunciones. *Though*, *in spite of* y *despite* no son tratados por este autor.

El libro para nivel avanzado de J. Naunton (1989) presenta un ejercicio de opción múltiple, sólo un inciso se refiere a *although* y *despite of*, en el que el alumno debe elegir cuál es la palabra adecuada para producir la oración; no proporciona ninguna explicación gramatical sobre su funcionamiento y los describe como conectores (linkers). P. Viney (1991c), por su parte, define *although*, *though*, *in spite of*, *despite*, *even though*, e *even if* como conectores del discurso (discourse links); presenta una breve explicación de cómo estructurar las oraciones y un ejercicio para ser completado con el conector correcto en cada oración.

Finalmente, N. Kenny (1996) y S. Haines y B. Stewart (1994) presentan el tema de manera más completa. Primero se introduce un texto que incluye *although*, *though*, *in spite of* y *despite*; después se le pide al alumno inferir el funcionamiento de dichos conectores y por último, el alumno tiene que transformar oraciones utilizando frases sustantivas o cláusulas. Por ejemplo:

1. *Although* we had a map we got lost.

*Despite* the map we got lost.

En estos libros se incluye una referencia gramatical escueta del funcionamiento de *although, though, in spite of* y *despite*.

El material didáctico consultado (J. Miller: 1988a/b) los presenta como conectores lógicos (*logical connectors*); primero explica el significado y la estructura gramatical de diferentes conjunciones, preposiciones y adverbios que sirven de enlace. Después se agregan algunos ejemplos y ejercicios en los que el alumno debe identificarlos. Si bien se hace la distinción entre las preposiciones, *in spite of* y *despite*, y las conjunciones, *although* y *though*, no hay explicaciones específicas sobre su uso, ya que el tema se trata de manera general.

De acuerdo con la bibliografía consultada, se puede concluir que los libros para los niveles básico e intermedio y el material didáctico complementario no presentan información específica sobre el funcionamiento y estructura de *although, though, in spite of* y *despite*. En los textos para nivel avanzado sólo explican la función y no la construcción de dichas formas lingüísticas, además se enfocan únicamente a la habilidad escrita y de la lectura. Es por demás evidente la necesidad de elaborar una batería de ejercicios que abarque tanto el uso como la formación de oraciones en todas la habilidades, a fin de lograr la competencia comunicativa del alumno.

Al término de este capítulo se hizo evidente que el punto lingüístico, objetivo central de esta gramática pedagógica, sí plantea un área de interferencia entre L1 y L2 según la información arrojada por el análisis contrastivo. Es relevante también que ante esta evidencia, los libros de texto consultados no reserven un tratamiento adecuado. Suponemos que ello podría deberse a la similitud de significados que estas formas tienen en español y-o a un interés comercial por cubrir un público mayor con diferentes lenguas maternas.

## CAPÍTULO 4

### PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se presentarán los ejercicios y actividades para la enseñanza-aprendizaje de *although, though, in spite of* y *despite*, sustentados por algunos modelos teóricos para la enseñanza de la gramática. Cada uno de ellos establece lineamientos para poder diseñar ejercicios y actividades como se muestra en la siguiente tabla.

<p style="text-align: center;">Modelo de Toma de Conciencia (<i>Consciousness Raising</i>) Sharwood, M. :1981</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer contacto con la lengua meta es la presentación del funcionamiento del punto gramatical a tratar</li> <li>• Los ejercicios deben promover la automatización de las reglas gramaticales</li> <li>• Los ejercicios se deben iniciar con ejemplos a fin de que el alumno:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- infiera la regla gramatical</li> <li>- haga hipótesis sobre la misma regla</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;">Asignación de Tareas (<i>Task Based Approach</i>) Fotos, S y Ellis, R.:1991</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proveer al alumno con:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- un problema</li> <li>- información gramatical básica sobre el tema</li> <li>- algunos términos metalingüísticos útiles</li> </ul> </li> <li>• Indicar al alumno la actividad que va a llevar a cabo</li> <li>• Propiciar un intercambio de información a través del trabajo en parejas o equipos</li> <li>• Presentar las conclusiones al grupo y llegar a un acuerdo sobre la tarea asignada</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Input Estructurado (<i>Structured Input</i>) Lee, J. y Van Patten, B. : 1994</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades requieren que el alumno:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- se enfoque en el significado del punto gramatical</li> <li>- procese el <i>input</i> sin producir el punto gramatical</li> </ul> </li> <li>• Las actividades deben:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- presentar una cosa a la vez</li> <li>- enfocarse al significado</li> <li>- pasar de la oración al discurso</li> <li>- hacer que el alumno trabaje con el <i>input</i>, pero sin producir el punto gramatical</li> <li>- tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;">Output Estructurado (<i>Structured Output</i>) Lee, J. y Van Patten, B. : 1994</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades deben:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- presentar una cosa a la vez</li> <li>- enfocarse al significado</li> <li>- pasar de la oración al discurso</li> <li>- hacer que el alumno produzca el punto gramatical</li> <li>- tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno</li> <li>- propiciar un intercambio de información</li> </ul> </li> </ul>



El profesor debe hacer que el alumno tome conciencia de que, aún cuando estas preposiciones y conjunciones tienen la misma función, cada una de ellas debe preceder estructuras diferentes (ver apartado 3.1).

*Although* y *Though* deben anteceder una cláusula, es decir una oración con sujeto, verbo y complemento como en el ejemplo (1). Cabe señalar que no hay diferencia de significado entre ambas palabras, su equivalente en español es: *no obstante que, a pesar de que y aunque*.

*In spite of* y *despite* deben anteceder un objeto de preposición, el cual puede ser un sustantivo, un pronombre, una construcción con la forma **-ing** o de otro tipo, que complete su significado. A esto se le conoce como frase preposicional (ver ejemplo 2). La equivalencia en español para ambas palabras es: *no obstante y a pesar de*.

La asimilación del uso apropiado de *although, though, in spite of* y *despite*, por parte del alumno depende, en gran medida, del tratamiento pedagógico que se le proporcione en el salón de clases. El siguiente apartado presenta una batería de ejercicios basados en algunos modelos para la enseñanza de la gramática (descritos anteriormente). No obstante, antes de presentarlos, es necesario proveer al alumno con un ejercicio de *Toma de conciencia* a fin de facilitarle el aprendizaje de las formas antes mencionadas, de esta manera estará en condiciones de inferir tanto la estructura como el funcionamiento de dichas formas.

## Ejercicio de Toma de conciencia

Objetivo: El alumno descubrirá el funcionamiento de *although, though, in spite of* y *despite*

Duración: 50 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno

### Instrucciones para el docente

- 1) Proporcionar una fotocopia de la hoja de trabajo a cada alumno.
- 2) Pedir al alumno que analice cuidadosamente la hoja de trabajo para encontrar diferencias y similitudes entre las oraciones.(aprox. 15 min.)
- 3) Dividir al grupo en equipos, de tres preferentemente. (el número de equipos dependerá de la cantidad de alumnos que haya en el grupo)
- 4) Pedir a los alumnos de cada equipo que comenten entre ellos las diferencias y similitudes que encontraron en las oraciones para llegar a una conclusión. (aprox. 10 min.)
- 5) Solicitar a cada equipo que presente su conclusión a todo el grupo para determinar la(s) regla(s) de la estructura de *although, though, in spite of* y *despite*.
- 6) Anotar las conclusiones de cada equipo en el pizarrón para llegar a un consenso.
- 7) Explicar la estructura y funcionamiento de *although, though, in spite of* y *despite* para consolidar el conocimiento que tienen los alumnos sobre el punto lingüístico.

### Las conclusiones a las que deben llegar los alumnos son:

*Although* y *Though* anteceden una oración completa (cláusula). Ejemplo:

*Although* Pablo doesn't eat well, he is healthy.

Oración completa

*In spite of* y *Despite* anteceden una frase. Ejemplo:

*In spite of the weather*, they had a picnic.

Frase sustantiva

## Hoja de trabajo del alumno

I. Lee cuidadosamente las siguientes oraciones y observa si son semejantes o tienen alguna diferencia.

1. Although Pablo doesn't eat well, he is healthy.
2. In spite of their unfamiliarity with many words, they manage to understand the article.
3. They had a picnic, despite the weather.
4. We're still good friends, in spite of the fact that he crashed my car.
5. Despite her rapid speech, I was able to follow the conversation.
6. They were quite unhappy, although they had been married for a very short time.
7. Though it wasn't raining, she took her umbrella.
8. He never gains a pound, in spite of the enormous amount of food he eats every day.
9. He still writes in German, though he has lived for years in Italy.
10. Despite the fact that he had a bad cold, he insisted on playing.

II. Comenta con tus compañeros si encontraste algo en común en las oraciones.

## 4.2 La comprensión auditiva

El desarrollo de la comprensión auditiva en el salón de clases ha sido abordado de diferentes maneras, según las metodologías imperantes. Así en los años 50 sólo se elaboraban ejercicios de discriminación de sonidos y acentuación (*stress*). Para los años 60 se presentaban oraciones aisladas donde se requería que el alumno identificara el significado de cada oración mediante la entonación, es decir, si era una orden, una instrucción o una pregunta formal. En los últimos 25 años se han producido cambios en este campo. Uno de ellos se relaciona con la necesidad de considerar al contexto global más que las oraciones aisladas. De esta manera la comprensión auditiva se ha convertido en un proceso dinámico en donde el oyente debe utilizar una variedad de subhabilidades que le permitan percibir, filtrar e interpretar la información recibida. En este sentido, Jeremy Harmer (1996) señala que se deben poseer seis subhabilidades para escuchar con éxito:

- hacer predicciones
- extraer información específica
- obtener el tópico en general
- extraer información detallada
- reconocer patrones de información y discurso
- deducir el significado del contexto

Es posible que un alumno posea las seis subhabilidades, sin embargo, Penny Ur (1984) señala que algunos aspectos de la comprensión auditiva son más fáciles para unas personas que para otras, tales como: discriminar sonidos, entender la entonación, predecir, comprender el vocabulario coloquial, diferenciar acentos, entre otros. Por esta razón, Lee y Van Patten (1994) proponen la presentación de ejercicios que faciliten la comprensión auditiva del alumno como:

- proporcionar el vocabulario que va a utilizar el alumno
- preguntar qué tanto sabe acerca del tema a tratar
- anticipar al alumno el contenido de lo que va a escuchar

Estos ejercicios se pueden llevar a cabo a través de: tablas, en las que haya que completar cierta información; cuestionarios de falso o verdadero; selección de dibujos, entre otros. La propuesta de Lee y Van Patten será tomada en cuenta al elaborar los ejercicios de comprensión auditiva, a fin de convertir al alumno en un constructor del discurso y no en un simple observador. Aunque éste puede predecir el contenido de lo que va escuchar, con ayuda de dichos ejercicios, es importante señalar que no ofrecen situaciones reales de comunicación, sin embargo son de gran ayuda en el salón de clases.

## 4.2.1 Ejercicios para la comprensión auditiva

### Ejercicio No. 1

Habilidad: Compresión auditiva

Modelo: Input Estructurado

Objetivo: El alumno identificará el dibujo que corresponda a la oración que escuche

Duración: 30 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno y una grabadora

### Instrucciones para el docente

- 1) Proporcionar una fotocopia de la hoja de trabajo a cada alumno.
- 2) Solicitar al alumno que observe cuidadosamente cada uno de los dibujos para que se familiarice con ellos.
- 3) Leer las instrucciones y asegurarse de que hayan sido comprendidas.
- 4) Indicar al alumno que escuchará la grabación dos veces.
- 5) Poner la grabación y pedir al alumno que marque la opción correcta.
- 6) Verificar las respuestas, si es necesario escuchar la grabación una vez más.

### Tapescript

1. Goofy caught the plane, although he left home late.
2. Minnie and Mickey had a picnic in the park, in spite of the bad weather.
3. Donald insists on reading the novel, though he is sick.
4. Despite his age, Scrooge Mc Duck is still quite active.
5. Huey, Dewey and Louie enjoy playing outdoors, despite the fact that it is not a sunny day.
6. Despite the fact that Donald is very careful, he had an accident.

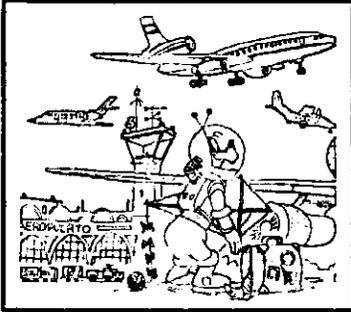
### Clave de respuestas

- |      |      |      |
|------|------|------|
| 1. B | 3. B | 5. B |
| 2. A | 4. B | 6. A |

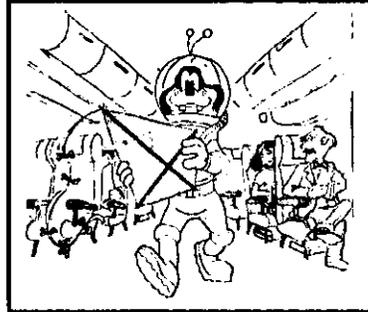
## Hoja de trabajo del alumno

Observa los dibujos y marca con una **X** la opción correcta de acuerdo con lo que escuches.

1. A ( )



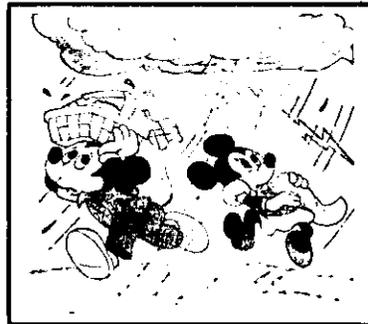
B ( )



2. A ( )



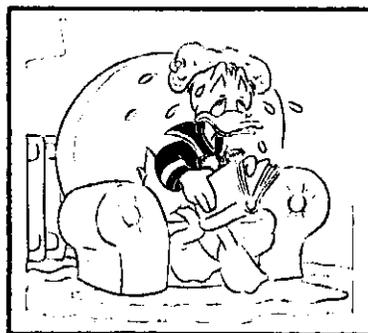
B ( )



3. A ( )



B ( )



4.

A ( )



B ( )

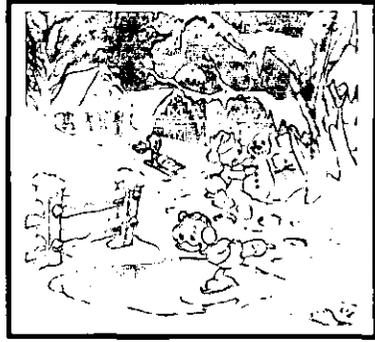


5.

A ( )



B ( )

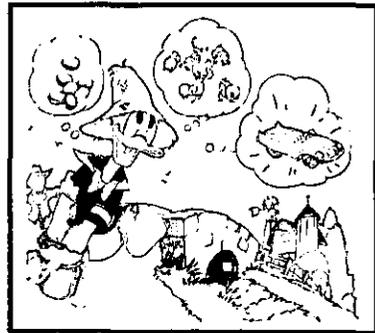


6.

A ( )



B ( )



## Ejercicio No. 2

Habilidad: Comprensión auditiva

Modelo: Input Estructurado

Objetivo: El alumno identificará si las oraciones escuchadas son falsas o verdaderas de acuerdo con lo que escuche en la grabación

Duración: 30 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno y una grabadora

### Instrucciones para el docente

- 1) Proporcionar una fotocopia de la hoja de trabajo a cada alumno.
- 2) Solicitarle que lea las oraciones (aprox. 3 min.).
- 3) Poner la grabación y pedir al alumno que marque la opción correcta mientras escucha la información.
- 4) Poner la grabación una vez más para que el alumno verifique sus respuestas.
- 5) Revisar las respuestas con el grupo.

### Tapescript

Although I hate missing any party, I had to stay at home last Saturday night, because my mother said, "No, you can't go to Sharon's party, we've got auntie Karol and uncle John coming over...". So, I had to listen to my boring old relatives talking about what a sweet baby I was and how I've grown. I had no choice. Then, I thought that though I moan, groan and sulk, my parents won't change their minds. In spite of my disappointment, the best thing I can do is to smile and help entertain my relatives. My parents will be so pleased with me that they'll probably let me go to the next two parties.

### Clave de respuestas

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

## Hoja de trabajo del alumno

Escribe en el paréntesis de la derecha la letra "T" si la oración es verdadera y una "F" si es falsa de acuerdo con la información que escuches acerca de Karen.

1. \_\_\_\_\_ Karen hates going to parties.
2. \_\_\_\_\_ Karen didn't go to the party last Saturday.
3. \_\_\_\_\_ Aunt Karol and Uncle John live with Karen.
4. \_\_\_\_\_ She loves to talk with her relatives.
5. \_\_\_\_\_ She thinks her parents will let her go to the next two parties.

### Ejercicio No. 3

Habilidad: Comprensión auditiva

Enfoque Comunicativo

Objetivo: El alumno identificará la entonación que se le da a las oraciones o frases cuando estas finalizan o continúan

Duración: 30 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno y una grabadora

#### Instrucciones para el docente

- 1) Proporcionar una fotocopia de la hoja de trabajo al alumno.
- 2) Leer las instrucciones y asegurarse de que hayan sido comprendidas.
- 3) Indicar que se escuchará la grabación dos veces.
- 4) Precisar que en la primera ocasión simplemente escuche y en la segunda señale si las oraciones y frases están acabadas o deben continuar.
- 5) Verificar las respuestas con todo el grupo.
- 6) Poner la grabación una vez más si es necesario.

#### Tapescript

1. Despite the weather. 
2. Although he had the map. 
3. In spite of the difference in their ages. 
4. Though he was late. 
5. Despite not being hungry. 
6. Though I was shocked. 
7. In spite of living in London. 
8. Although his company is profitable. 
9. Despite the fact that he works hard. 
10. Though he was dying of cancer. 

#### Clave de respuestas

	Ends	Continues
1.	X	
2.	X	
3.		X
4.	X	
5.		X
6.		X
7.	X	
8.		X
9.	X	
10.		X

## Hoja de trabajo del alumno

Escucha las siguientes frases y oraciones e indica con una *X* si la entonación finaliza o continua la oración.

	Ends	Continues
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

### 4.3 La producción oral

El hombre siempre se ha comunicado con sus semejantes utilizando ademanes, gestos, sonidos y, sobre todo, el lenguaje. La comunicación ha sido inseparable en el desarrollo del hombre tanto en lo social, intelectual, cultural como en el aspecto individual. La comunicación es entonces la acción recíproca entre dos o más personas que hablan una misma lengua, lo cual implica, generalmente, la expresión, interpretación y negociación de significados para transmitir ideas, sentimientos, experiencias, necesidades o cualquier otra manifestación.

El hombre externa cualquier manifestación a través de su producción oral. En este sentido, Lee y Van Patten (1994) sugieren que el hombre se comunica por varias razones entre las que destacan dos aspectos: el psico-social y el informativo-cognoscitivo. En el primero, se trata de mantener la relación social. Por ejemplo, cuando las personas se saludan y se preguntan “¡hola! ¿cómo estas?” “bien, gracias y tu?” esto no necesariamente implica querer saber el estado de salud de la persona con quien se habla sino más bien es la introducción a la conversación como un mero formulismo. En el segundo aspecto se trata de obtener información específica. Por ejemplo, cuando una persona pregunta, “¿qué hora es?”, espera que le contesten la hora “son las dos de la tarde”.

El aspecto informativo-cognoscitivo es el más utilizado en el salón de clases puesto que los alumnos no tienen elementos suficientes para desarrollar el aspecto psico-social. Es posible que el alumno no pueda mantener el canal de comunicación abierto aún cuando desarrolle los aspectos antes mencionados debido a que desconoce las palabras que pudieran expresar su idea en la lengua meta. Por esta razón, Savignon (en Lee y Van Patten, 1994) señala que es necesario enseñar estrategias de parafraseo que permitan mantener la comunicación, como: a) la aproximación, que consiste en utilizar un sinónimo de la palabra que se desconoce; b) la circunlocución, que consiste en definir o

describir la acción o el objeto cuyo término se desconoce y; c) la acuñación (*word coinage*), que consiste en inventar una palabra nueva.

El alumno puede aplicar dichas estrategias en el salón de clases a través de ejercicios o actividades con *Enfoque comunicativo* o de *Asignación de tareas*, las cuales se enfocan en la estructura que se requiere para producir oraciones apropiadas y además permiten intercambiar información entre los miembros del grupo.

### 4.3.1 Ejercicios para la producción oral

#### Ejercicio No. 1

Habilidad: Producción oral

Modelo: Asignación de Tareas

Objetivo: El alumno producirá oraciones con *although, though, in spite of* y *despite* a través del juego de serpientes y escaleras

Duración: 60 minutos

Material: Fichas de colores individuales, fotocopias del tablero SNAKES AND LADDERS y un dado para cada cuatro alumnos

#### Instrucciones para el docente

- 1) Dividir al grupo en equipos de 4 personas (el número de equipos dependerá del número de alumnos que haya en el grupo).
- 2) Proporcionar una fotocopia del tablero y un dado a cada equipo.
- 3) Solicitar a cada alumno que escoja una ficha que lo identifique en el tablero y que la coloque en START.
- 4) Indicar que el objetivo del juego es llegar a FINISH.
- 5) Explicar las reglas del juego:
  - a) El primer jugador tira los dados y avanza el número de casillas indicado por el dado. Si cae en una casilla que tiene una oración deberá completarla, si es correcta se queda en la casilla correspondiente, si no lo es, entonces, retrocede al lugar de origen. (Los otros tres alumnos actuarán como jueces y decidirán si la oración o frase es correcta).
  - b) Si el jugador llega en una casilla que no tiene oración permanece allí y el turno es para la persona que está a su derecha.
  - c) Si el jugador cae en una casilla al pie de la escalera subirá siempre y cuando estructure bien su respuesta.
  - d) Si el jugador cae en una casilla donde está la cabeza de una serpiente bajará hasta donde se encuentra la cola de la serpiente.
  - e) El ganador es la primera persona que llegue a FINISH.
- 6) Comenzar el juego y supervisar que los alumnos utilicen y completen las oraciones correctamente.

## Clave de respuestas

La respuesta puede variar de acuerdo con la información proporcionada por cada uno de los alumnos. Sin embargo, estas podrían ser las respuestas posibles.

4. HE KEPT HIS COAT ON, ALTHOUGH THE DAY WAS SUNNY.
6. SHE STAYED AT HOME, ALTHOUGH SHE WANTED TO GO TO THE PARTY.
8. WE'RE STILL FRIENDS, IN SPITE OF LIVING IN TWO DIFFERENT COUNTRIES.
10. THEY DECIDED TO GO FISHING IN THE LAKE, DESPITE THE WEATHER.
12. HE'S VERY MODEST, THOUGH HE HAS A LOT OF MONEY.
14. WE ENJOYED OUR LUNCH, DESPITE BEING ANGRY.
16. SHE WAS ADMITED TO THE UNIVERSITY, DESPITE HAVING A LOW GRADE.
18. I HAD TO EAT, ALTHOUGH I WASN'T HUNGRY.
20. SHE WENT TO THE PARTY, IN SPITE OF HAVING A LOT OF HOMEWORK.
22. WE KEPT WALKING, THOUGH IT WAS RAINING.
24. SHE WENT TO CLASS, THOUGH SHE WAS SICK.
26. WE WENT IN GEORGE'S CAR, DESPITE OF THE FACT THAT IT WAS VERY SMALL.
28. WE GOT LOST, ALTHOUGH WE HAD A MAP.
30. I LIKE LIVING IN MEXICO, THOUGH IT IS VERY POLLUTED.
32. I FELT COLD, IN SPITE OF THE FACT THAT I PUT MY SWEATER ON.
34. SHE DIDN'T BUY NEW COTHES, IN SPITE OF THE GREAT BARGAINS.

# SNAKES AND LADDERS

31	32 I FELT COLD, IN SPITE OF THE FACT THAT...	33	34 SHE DIDN'T BUY NEW CLOTHES, IN SPITE OF...	35 <b>FINISH</b>
30 I LIKE LIVING IN MEXICO, THOUGH...	29	28 WE GOT LOST, ALTHOUGH...	27	26 WE WENT IN GEORGE'S CAR DESPITE...
21	22 WE KEPT WALKING, THOUGH...	23	24 SHE WENT TO CLASS, THOUGH...	25
20 SHE WENT TO THE PARTY, IN SPITE OF...	19	18 I HAD TO EAT, ALTHOUGH...	17	16 SHE WAS ADMITTED TO THE UNIVERSITY, DESPITE...
11	12 HE'S VERY MODEST, THOUGH...	13	14 WE ENJOY OUR LUNCH, DESPITE...	15
10 THEY DECIDED TO GO FISHING IN THE LAKE, DESPITE...	9	8 WE'RE STILL GOOD FRIENDS, IN SPITE OF...	7	6 SHE STAYED AT HOME, ALTHOUGH...
1 <b>START</b>	2	3	4 HE KEPT HIS COAT ON, ALTHOUGH...	5

## Ejercicio No. 2

Habilidad: Producción oral

Enfoque Comunicativo

Objetivo: El alumno producirá oraciones con *although, though, in spite of* y *despite* para contrastar dos ideas acerca de los medios de transporte

Duración: 50 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno

### Instrucciones para el docente

- 1) Introducir la actividad preguntando a los alumnos qué hacen para planear sus vacaciones, cómo escogen el lugar, el hotel, y sobre todo el tipo de transporte (aprox. 10 min).
- 2) Dividir al grupo en equipos de tres personas (el número de equipos dependerá del número de alumnos que haya en el grupo).
- 3) Entregar la hoja de trabajo y leer las instrucciones.
- 4) Verificar que las instrucciones hayan sido comprendidas.
- 5) Indique que pueden utilizar más expresiones además de las contenidas en el ejercicio.
- 6) Asigne un tiempo razonable para que discutan sobre el tema (aprox. 20 min.).
- 7) Supervisar la actividad.
- 8) Solicitar a los equipos que reporten lo que comentaron entre ellos y discutir, en general, sobre las ventajas y desventajas que proporcionan los medios de transporte.

## Hoja de trabajo del alumno

### What is the best way to travel?

1. Describe los diferentes tipos de transporte que se encuentran en el dibujo
2. Describe cuáles son las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Puedes utilizar las siguientes expresiones:

Although it is very cheap,...

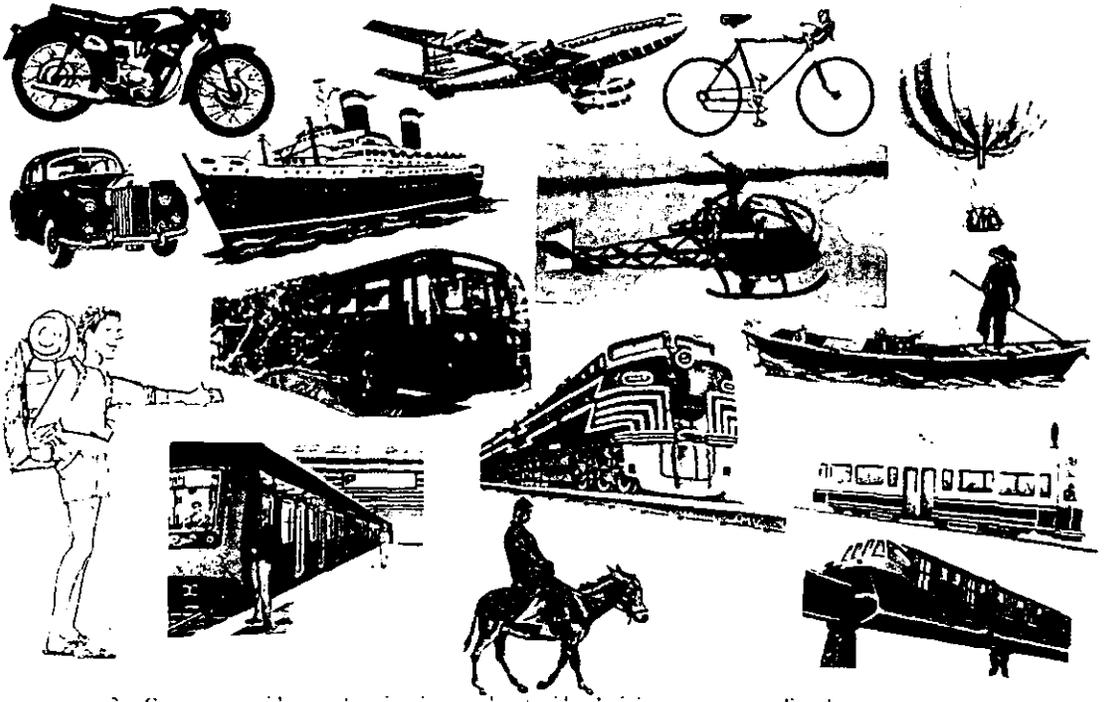
Despite being very expensive,...

In spite of the fact that it doesn't pollute,...

In spite of being the fastest,...

Though it is comfortable,...

Despite the fact that it is dangerous,...



3. Comparte tus ideas y experiencias que has tenido al viajar por estos medios de transporte con tus compañeros

### Ejercicio No. 3

Habilidad: Producción oral

Enfoque Comunicativo

Objetivo: El alumno utilizará su creatividad para completar oraciones con *although*, *though*, *in spite of* y *despite*.

Tiempo: 50 minutos

Material: Ninguno

#### Instrucciones para el docente

- 1) Dividir al grupo en dos equipos y colocarlos en línea.
- 2) Indicar que se trata de una competencia en donde tienen que completar oraciones, sin hacer anotaciones, utilizando *although*, *though*, *in spite of* y *despite*.
- 3) Explicar las reglas del juego.
  - a) Participará un equipo a la vez.
  - b) El profesor (T) comenzará el juego con una oración o frase, la primera persona (S1) deberá repetir la frase u oración y completarla, la segunda persona (S2) tendrá que repetir la última oración y completarla con otra. Por ejemplo:

T: Although I have been very sick,...

S1: Although I have been very sick, I have been visiting my friends.

S2: I have been visiting my friends, in spite of the rain.

S3: In spite of the rain, I have been working.

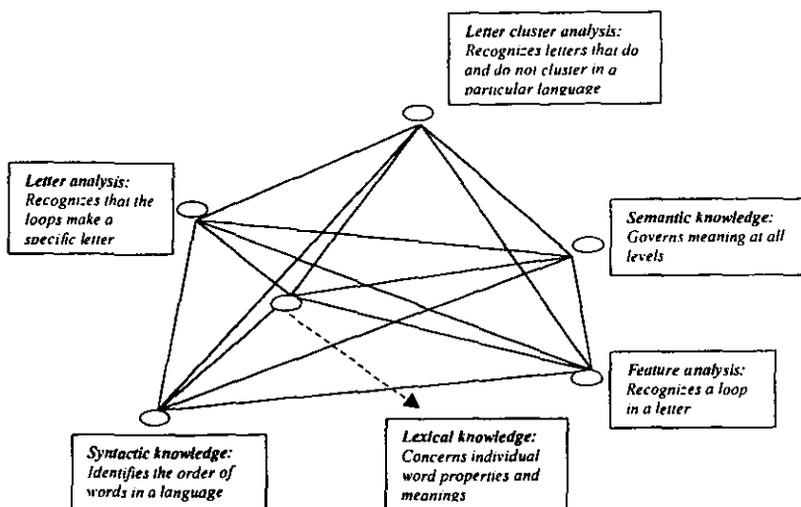
S4: I have been working, though ....
  - c) Dar un tiempo razonable para que todos los integrantes del equipo puedan producir por lo menos una oración.
  - d) Contar todas las oraciones correctas y anotar en el pizarrón un punto por cada una. El equipo que tenga más puntos es el ganador.

## 4.4 La comprensión de lectura

La comprensión de lectura (CL) es más que asignar sonidos a las palabras escritas, es identificar e interpretar lo que está escrito (W. Grabe 1991:375). Esta habilidad es importante, ya que a través de ella los alumnos retienen la mayor parte de la información, la cual es almacenada en su memoria para posteriormente utilizarla o actualizarla.

A mediados de los 60 el método imperante era el Audio lingual, por lo que la CL se utilizaba sólo para practicar la pronunciación o para examinar la gramática y el vocabulario. Sin embargo, años más tarde la CL adquirió un papel más relevante debido a que las universidades requerían que los alumnos tuvieran habilidades académicas avanzadas, las cuales no podían ser proporcionadas por el método Audio lingual pues se dedicaba, prioritariamente, a la práctica oral y no enfatizaba las habilidades de la lectura o de la escritura. A mediados de los 70 Goodman y Smith (citados por W. Grabe, 1991:376) proponen un modelo psicolingüístico de la lectura donde señalan que la CL no es exclusivamente un proceso de recepción de información, sino más bien es un proceso de formación de hipótesis en donde el lector utiliza su conocimiento previo para predecir la información, seleccionar ejemplos del texto y confirmar sus predicciones. Este modelo describe la lectura como un proceso activo de comprensión y enfatiza la necesidad de la enseñanza de estrategias para que el alumno pueda leer eficientemente.

Rumelhart (citado por Lee y Van Patten 1994: 190-1), por su parte, propone un modelo interactivo de lectura cuyos elementos se denominan fuentes de conocimiento, los cuales representan diferentes niveles lingüísticos que actúan simultáneamente con la nueva información escrita. Cada fuente puede influir sobre las otras ya sea de manera individual o en combinación. El siguiente esquema muestra la representación gráfica del modelo interactivo, prototipo de lectura:



De acuerdo con este modelo, la comprensión de lectura es el proceso de relacionar la información nueva, proporcionada por el texto, con la ya almacenada en la memoria. El texto guía la comprensión pero el lector, en este caso el alumno, es quien le da el significado a la lectura a través de sus conocimientos o experiencias (*schemata*) para evitar la ambigüedad, elaborar, filtrar y compensar la información de un texto. Según Lee y Van Patten (1994: 193)

- a) Evitar la ambigüedad (*disambiguate*) es interpretar el texto según el conocimiento previo del lector. Por ejemplo: un texto sobre autos será interpretado de manera diferente por un mecánico que por un corredor de autos.
- b) Elaborar (*elaborate*) es utilizar el conocimiento para hacer inferencias sobre el texto cuando falta información. Por ejemplo: cuando falta un pasaje en una historia el lector infiere lo sucedido aún cuando no se especifica la información.
- c) Filtrar (*filter*) es proveer perspectivas diferentes de la información presentada en el texto para filtrar dicha información. Por ejemplo: la perspectiva de un vendedor no es la misma que la de un comprador por lo tanto la información puede variar desde el punto de vista del lector.
- d) Compensar (*compensate*) es utilizar las fuentes del conocimiento para compensar los aspectos lingüísticos. Por ejemplo: se puede identificar el tiempo pasado con la palabra 'yesterday' o con una fecha '1492' y no necesariamente por la terminación del verbo en *-ed*.

En la enseñanza de lenguas, el profesor debe facilitar el proceso de comprensión de lectura, ya que el alumno no cuenta con todo el vocabulario de la lengua meta para comprender un texto. Es por ello que Lee y Van Patten (1994: 199-211) sugieren que el profesor debe:

- 1) Preparar actividades de prelectura que le permitan al alumno activar su conocimiento previo (*schemata*), las cuales pueden ser, la lluvia de ideas, la búsqueda de información específica, el uso de los títulos y fotografías, entre otras.
- 2) Guiar la interacción durante la lectura a través de estrategias de:
  - a. manejo del texto, por ejemplo, pedir que lean en secciones
  - b. verificar la comprensión con ejercicios de opción múltiple, falso o verdadero, o bien pedir que encuentren información específica que sustente una idea.
- 3) Presentar actividades o tareas que orienten al alumno a una fase de asimilación, es decir que realicen algo con el texto: asociar nombres con lugares, elaborar un resumen, identificar temas, ideas principales o palabras clave.
- 4) Personalizar el contenido del texto, es decir, relacionar el texto con la vida del alumno para que la información sea más significativa.

Los ejercicios que a continuación se presentan tienen como base las sugerencias propuestas por Lee y Vann Patten en la medida en que se utilizarán los conocimientos previos del alumno para dar a conocer el tema de la lectura, sin apartarnos del punto lingüístico que nos ocupa, ya que se pretende que los alumnos reciban todo el *input* necesario para después producirlo. En este sentido, se verificará la comprensión a través de ejercicios de falso o verdadero, relación de columnas y ordenar oraciones.

#### 4.4.1 Ejercicios para la comprensión de lectura

##### Ejercicio No. 1

Habilidad: Comprensión de lectura

Modelo: Input Estructurado

Objetivo: El alumno comprenderá el uso de *although, though, in spite of y despite*, a través del texto

Duración: 20 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno

##### Instrucciones para el docente

- 1) Introducir el tema preguntando que opinan sobre la adopción y si conocen los requisitos que se deben cubrir para adoptar un niño.
- 2) Entregar una fotocopia de la hoja de trabajo.
- 3) Leer las instrucciones y asegurarse de que hayan sido comprendidas.
- 4) Asignar un tiempo razonable para que el alumno complete el ejercicio.
- 5) Verificar las respuestas con todo el grupo.

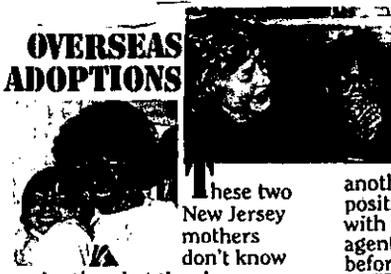
##### Clave de respuestas

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

## Hoja de trabajo del alumno

Lee cuidadosamente el siguiente artículo y escribe una 'T' si las aseveraciones son verdaderas y una 'F' si son falsas.

1. \_\_\_\_\_ Although they have something in common, they don't know each other.
2. \_\_\_\_\_ In spite of the fact that Cindy Deermount has two boys, she adopted Amy.
3. \_\_\_\_\_ Laurie Freitag could adopt an American child, though she is single.
4. \_\_\_\_\_ In spite of being single, Laurie Freitag adopted a Colombian child.
5. \_\_\_\_\_ Adopting cannot be a good experience, despite dealing with a serious agent.



These two New Jersey mothers don't know each other, but they have something in common: both adopted a child from another country. Says Cyndi Deermount (above, left), "We already have two boys, but I still had a lot of nurturing left in me! So we decided to adopt." They tried for over two years to adopt an American child but were turned down because they are over 40 and have biological children. So they adopted Amy, now four, through a Romanian agent. While the procedure was difficult and costly, requiring travel to Romania, they have no regrets. "Amy is a joy," says Cyndi. Nurse Laurie Freitag, (above, right) also tried to adopt an American baby—but was

told her chances were slim because she is single. Working through a private agency, she adopted her son Tom, now 3, from Colombia when he was 9 months old. At the time, he weighed only 10 pounds. "He's more than caught up!" says his proud mom. Adopting a baby from another country can be a positive experience if you deal with a reputable agency or agent, so investigate thoroughly before going ahead.

## Ejercicio No. 2

Habilidad: Comprensión de lectura

Modelo: Input Estructurado

Objetivo: El alumno comprenderá el uso de *although, though, in spite of y despite*, a través del texto

Duración: 50 minutos

Material: Fotocopias del texto *DEPENDABLE D* y de la hoja de trabajo

### Instrucciones para el docente

- 1) Presentar el tema preguntando si saben qué son las vitaminas, para qué sirven y cuántos tipos de vitaminas conocen los alumnos.
- 2) Entregar la fotocopia del texto.
- 3) Leer el título del texto "*Nutrients, Dependable D*" y preguntar a qué se refiere *Dependable D* (predicciones).
- 4) Pedir que hagan una lectura rápida e indicar que no se detengan en el vocabulario desconocido.
- 5) Confirmar con el grupo las predicciones del punto No. 3 y preguntar cuáles son los subtemas del texto.
- 6) Entregar la fotocopia de la hoja de trabajo a cada alumno.
- 7) Solicitar que lean el texto una segunda vez y que contesten el ejercicio (asegurarse de que las instrucciones hayan sido comprendidas).
- 8) Supervisar el trabajo de los alumnos y resolver dudas de vocabulario que obstaculicen la comprensión general del texto.
- 9) Verificar las respuestas con todo el grupo.

### Clave de respuestas

- |      |      |
|------|------|
| 1. B | 5. C |
| 2. D | 6. B |
| 3. E | 7. C |
| 4. B | 8. D |

N U T R I T I O N

by Dennis Lee

# DEPENDABLE D

In recent issues of EXERCISE FOR MEN ONLY, we have discussed the A, B, and Cs of Vitamins A, B, and C. This month, we move on to the A, B, and Cs of Vitamin D, a vitamin which we have known since we first read the label of a carton of milk with those immortal words, "Fortified with Vitamin D." However, Vitamin D is not just kid stuff. Actually, it is an essential ingredient to good health.

## VITAMIN D: WHAT IT IS AND WHAT IT DOES

A fat-soluble vitamin, Vitamin D is acquired in two ways: through ingesting food and through exposure to sunlight. In the former case, Vitamin D is absorbed with fats through the intestinal walls with the help of bile. In the case of sunlight, Vitamin D (also referred to as "The Sunshine Vitamin") is formed in the skin and subsequently absorbed into the circulatory system. The body can store sizeable reserves of this vitamin, with most of it found in the liver.

Additionally, the effectiveness of Vitamin D depends upon the body receiving the daily required intake of both calcium and phosphorus. This vitamin helps absorb calcium from the intestinal tract and it assists in the breakdown and assimilation of phosphorus, which is necessary for proper bone formation:

## SOURCES OF VITAMIN D

The recommended daily dosage of Vitamin D is 400 International Units. For people with normal exposure to the sun, eating moderately is usually sufficient to receive this adequate supply of Vitamin D. It is a vitamin which is extremely difficult to isolate and identify in pure form from any source. The richest known sources, however, are fish liver oils. Other sources include tuna, salmon, egg yolks, butter, cheese, milk, beef, and veal.

## DEFICIENCY OF VITAMIN D

Without Vitamin D, calcium is not adequately absorbed from the intestinal tract, and phosphorus is retained in the kidneys, thus resulting in the faulty formation of bone structures. Bone disorders such as rickets in children and osteomalacia in adults are the direct consequence of a deficiency of this vitamin. Signs of these disorders include the softening of the skull and of some fragile bones, with the possible bowing of the legs and spinal curvature. Other symptoms are the enlarging of the joints and poorly developed muscles.

Among other links to a deficiency of Vitamin D are myopia (near-sightedness) and tetany (a medical condition characterized by muscular numbness, tingling, and spasms).

## BENEFICIAL EFFECTS OF VITAMIN D

Certainly, the conventional wisdom that Vitamin D is essential for the development of bones and teeth in children is still true. Yet, it is an important vitamin for adults, as well. First, adults suffering from osteomalacia can receive significant repair to their bone structure. Second, Vitamin D strengthens adult teeth, preventing tooth decay and pyorrhea. Third, when used in conjunction with Vitamins A and C, this vitamin has been shown to reduce the incidence of colds. Fourth, Vitamin D is significant in maintaining a stable nervous system, regular heart action, and normal blood clotting, since all these functions are related to the body's supply and use of calcium and phosphorus. Fifth, Vitamin D is believed to be of benefit to many varied illnesses, such as diabetes, gallstones, arthritis, acne, insomnia, glaucoma, and cancer. In short, it is a most beneficial organic food substance.

## TOXIC EFFECTS OF VITAMIN D

Although the body is equipped to store vast supplies of this vitamin, too much Vitamin D can cause the pathological condition of excessive calcium and phosphorus in the blood. Symptoms of such an overdose of Vitamin D include frequent urination, diarrhea, nausea, vomiting, anorexia, dizziness, muscular weakness, joint pains, and the calcification of the soft tissue of the heart, blood vessels, and lungs. When excessive intake is terminated, these symptoms will disappear within a few days. □

## Hoja de trabajo del alumno

Lee cuidadosamente el texto y relaciona las columnas escribiendo la letra que corresponda a cada párrafo.

- |   |  |
|---|--|
| A. DEFICIENCY OF VITAMIN D                | 1._____ Although Vitamin D is beneficial, it can cause excessive calcium and phosphorus in the blood.                                      |
| B. TOXIC EFFECTS OF VITAMIN D             | 2._____ In spite of suffering from osteomalacia, people can repair their bones structure significantly.                                    |
| C. SOURCES OF VITAMIN D                   | 3._____ Most Vitamin D is in the liver, despite being formed in the skin.  |
| D. BENEFICIAL EFFECTS OF VITAMIN D        | 4._____ Though Vitamin D can be stored in vast supplies by the body, an overdose of it can cause diarrhea, vomiting and muscular weakness. |
| E. VITAMIN D: WHAT IS IT AND WHAT IT DOES | 5._____ In spite of the difficulty in finding Vitamin D in pure form, it can be found in fish liver oils.                                  |
|   | 6._____ The symptoms disappear, despite the excessive intake of Vitamin D.   |
|   | 7._____ Normal exposure to the sun is sufficient to receive Vitamin D, though four hundred International Units are the recommended dosage. |
|   | 8._____ Vitamin D is also an important vitamin for adults, although it is essential for children.  |

### Ejercicio No. 3

Habilidad: Comprensión de lectura

Modelo: Input Estructurado

Objetivo: El alumno comprenderá el uso de *although, though, in spite of* y *despite*, a través del texto

Duración: 50 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo con el texto *The Postman Who Saved Christmas* para cada alumno

### Instrucciones para el docente

- 1) Presentar el tema preguntando si todavía hay personas que hacen buenas acciones y qué tipo de acciones o en qué situaciones hacen las buenas acciones.
- 2) Indicar al alumno que se les entregará la hoja de trabajo, pero que sólo deberán leer el título del texto.
- 3) Preguntar a qué se refiere el título, *The Postman Who Saved Christmas*, y cómo es que alguien puede salvar la Navidad. Anotar algunas hipótesis en el pizarrón.
- 4) Solicitar que lean el texto (asignar un tiempo razonable).
- 5) Verificar, con todo el grupo, si coinciden algunas de las hipótesis del pizarrón con el texto.
- 6) Pedir a los alumnos que lean el texto una vez más y que contesten el ejercicio (asignar un tiempo razonable).
- 7) Leer las instrucciones y asegurarse de que hayan sido comprendidas.
- 8) Revisar las respuestas con todo el grupo.

### Clave de respuestas

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

## Hoja de trabajo del alumno

### The Postman Who Saved Christmas

On Christmas Eve in 1927, 46-year-old George Sidney Schow could not rest, although he was tired and cold from having spent the entire day delivering mail with his wagon and team of horses. He knew that the crates that had arrived in Cardston late in the day for the Jeppson family in the neighboring town of Hillspring were filled with emergency supplies and gifts – their only chance for Christmas. So he decided he had one more trip to make.

George's wife, Inerborg, and their eight children between the ages of 3 and 16 supported his decision to deliver the crates, despite the considerable distance to Hillspring in life-threatening, freezing cold and blizzard conditions. Inerborg requested only that his son Sidney keep him company and help him navigate through the storm.

Deeply religious people, George and his family trusted and believed in God. With the support of Inerborg and the children, and with a prayer in his heart, he put his faith into action and left home to do what felt was right.

The trip was harrowing, but George was determined not to turn around. He felt unseen guidance during the eight-hour trek across that snow-covered, miserably cold prairie land in the dark of night. When George and Sidney finally arrive, the joy of the Jeppson family on receiving their Christmas crates late in the night was also Grandpa's joy. He was so glad to have been able to help this poor family in their hours of need.

But soon George's heart and thoughts returned to his own family, anxiously awaiting his safe return. It was to great rejoicing and celebration that he and his son returned home on Christmas day.

The truth of matter is that George Schow was well known for helping hand no matter what season of the year. His kind and selfless ways were just part of his personality. Christmas was in his heart all year around, and service and love were to him one and the same thing. Grandpa Schow left us that legacy of love – what a timeless gift.

Today that same journey from Cardston to Hillspring takes only 40 minutes by car. But every Christmas we, his family, retell the story of the eight-hour trek that Grandpa "The Postman" Schow made. That's our Grandpa ... the postman who saved Christmas.

Thanks for letting me share our memories of Grandfather Schow. It somehow seems appropriate that his name was not acknowledged in the original story because

George was such an unassuming man who expected no rewards or notoriety for kindness. He just truly cared.

Sincerely,  
Gayla Holt  
Cardston, Alberta, Canada



Family Circle 3/10/98 p. 18

Ordena numéricamente los siguientes enunciados de acuerdo con la secuencia de acciones en el texto.

- A. \_\_\_\_\_ Though George enjoyed helping the Jeppson family, he wanted to be back home.
- B. \_\_\_\_\_ George determined to make another trip, in spite of the terrible weather conditions.
- C. \_\_\_\_\_ Despite knowing it was dangerous, George's family supported his decision.
- D. \_\_\_\_\_ George couldn't rest, although he was tired of delivering mail the entire day.
- E. \_\_\_\_\_ In spite of the fact that the trip was dangerous, George decided not to turn around.

## 4.5 La producción escrita

La producción escrita (PE), de acuerdo con Dvorak (en Lee y Van Patten, 1994: 214), es cualquier actividad que implica expresar o transferir ideas o pensamientos en una hoja papel. Estas actividades de escritura se clasifican en dos: actividades de transcripción, las cuales se enfocan principalmente a la forma lingüística, y actividades de composición, que tienen que ver con las habilidades implícitas en la comunicación de una idea. Según A. Raimes (1991: 408), a través del tiempo, las metodologías de L2 han centrado su atención en cuatro enfoques diferentes implicados en la enseñanza de la PE:

- a) **Enfoque en la forma.** La PE se desarrollaba por medio de ejercicios de transformación, sustitución, complementación, entre otros, debido a que el método predominante a mediados de los 60 era el Audio Lingual. Este tipo de ejercicios sólo evaluaba la forma gramatical. Sin embargo, para los años 70 Kaplan introdujo el concepto de retórica contrastiva que sirvió de base a los ejercicios de reconocimiento, cohesión y coherencia, en los cuales el alumno utilizaba oraciones principales, ejemplos e ilustraciones para complementar, imitar o reordenar párrafos.
- b) **Enfoque en el escritor.** A mediados de los 70 se le concedió más importancia al escritor como creador de un texto, interesado sobretodo en el contenido y no a la precisión de forma lingüística. El profesor ya no proporcionaba los temas u oraciones para desarrollar un texto, sino que los alumnos seleccionaban los temas de su interés y desarrollaban sus ideas.
- c) **Enfoque en el contenido.** A mediados de los 80, el enfoque en el escritor se consideró tradicional puesto que ya no satisfacía las demandas ni las expectativas académicas de los alumnos. Surgió entonces el enfoque en el contenido. El profesor determinaba los temas más apropiados, generalmente relacionados con la ciencia, historia, entre otros, para elaborar cursos o módulos de comprensión y producción escrita.

- d) **Enfoque en el lector.** Este enfoque aparece simultáneamente con el anterior. Se basa en las expectativas de los lectores por sensibilizar a la comunidad académica para rebasar los límites del salón de clases, lo cual implica el regreso de las formas lingüísticas.

En la actualidad el profesor de lenguas debe mantener su atención en los enfoques antes mencionados para desarrollar de manera integral la producción escrita del alumno. Sin embargo esta propuesta, por sus características, se situará en el enfoque a la forma, debido a que trata sólo el aspecto gramatical de la lengua. Desde esta perspectiva, los ejercicios presentados para el desarrollo de esta habilidad estarán diseñados con base en las actividades de transcripción propuestas por Lee y Van Patten (1994: 219), ya que éstas se centran, principalmente, en la forma lingüística. Por ejemplo, ordenar palabras para formar oraciones, transcribir o transformar las oraciones, entre otras. Este tipo de actividades no desarrollan las habilidades de composición del alumno, sin embargo son de gran utilidad en el salón de clases, dado que se puede observar cómo ha sido asimilado el aspecto de la lengua que obstaculiza su comunicación.

## 4.5.1 Ejercicios para la producción escrita

### Ejercicio No. 1

Habilidad: Producción escrita

Modelo: Output Estructurado

Objetivo: El alumno producirá oraciones escritas con *although, though, in spite of y despite*.

Duración: 30 minutos

Material: Flashcards de Mafalda y sus amigos, fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno, pizarrón y gises

### Instrucciones para el docente

- 1) Prewriting. Mostrar a los alumnos un dibujo de Mafalda (flashcard 1), preguntar quién es, si han leído sus cuentos y qué saben de ella. Mostrar otro dibujo con los amigos de Mafalda (flashcard 2), preguntar si los conocen, mencionar los nombres de cada uno de ellos.
- 2) Entregar la hoja de trabajo a cada alumno.
- 3) Señalar que deben trabajar individualmente.
- 4) Leer las instrucciones y verificar que hayan sido comprendidas.
- 5) Solicitar a los alumnos que contesten el ejercicio (dar un tiempo razonable).
- 6) Pedir a los alumnos que escriban en el pizarrón las oraciones para verificarlas con todo el grupo.

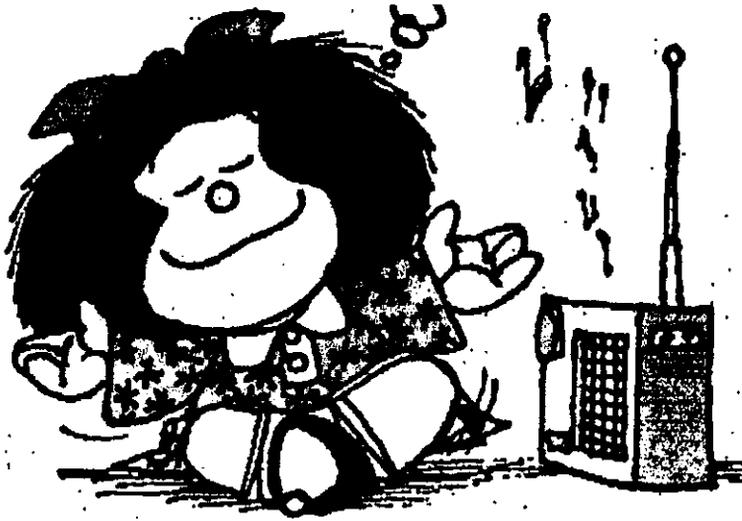
### Clave de respuestas

Las respuestas pueden variar de acuerdo con la cohesión y coherencia que el alumno le asigne a cada oración, recordar que se puede utilizar *despite* en lugar de *in spite of* y *though* en lugar de *although*. Estas son las posibles respuestas:

1. Ejemplo ó *Mafalda went swimming, despite the cold weather.*
2. Ejemplo ó *Mafalda went swimming, although it was cold.*
3. *In spite of being hungry, Mafalda and her friends had no time for lunch.*
4. *Although Mafalda and her friends were hungry, they had no time for lunch.*

5. Though Susanita was sick, she looked very well.
6. Susanita looked very well, in spite of being sick.
7. Although Mafalda and Libertad are different ages, they are very close friends.
8. Despite the difference in their ages, Mafalda and Libertad are very close friends.
9. Despite eating a lot, Guille doesn't gain weight.
10. Guille doesn't gain weight, though he eats a lot.
11. In spite of the rain, Mafalda and her family went to the beach.
12. Though it was raining, Mafalda and her family went to the beach.
13. Although Miguelito had a headache, he went out with his friends.
14. In spite of having a headache, Miguelito went out with his friends.
15. Though Mafalda is not as tall as her mother, she looks like her.
16. Mafalda looks like her mother, despite not being as tall as she is.
17. Despite being very careful, Mafalda had an accident.
18. Mafalda had an accident, although she's very careful.

Flashcard 1



Flashcard 2



## Hoja de trabajo del alumno

Contrasta las siguientes oraciones acerca de Mafalda utilizando *although, though, in spite of* y *despite*. Por ejemplo:

A. Mafalda went swimming. It was cold.

1) *Despite the cold weather, Mafalda went swimming*

2) *Although it was cold, Mafalda went swimming*

B. Mafalda and her friends were hungry. They had no time for lunch.

3) \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

C. Susanita looked very well. She was sick.

5) \_\_\_\_\_

6) \_\_\_\_\_

D. Mafalda and Libertad are different ages. They are very close friends.

7) \_\_\_\_\_

8) \_\_\_\_\_

E. Guille doesn't gain weight. He eats a lot.

9) \_\_\_\_\_

10) \_\_\_\_\_

F. It was raining. Mafalda and her family went to the beach.

11) \_\_\_\_\_

12) \_\_\_\_\_

G. Miguelito had a headache. Miguelito went out with my friends.

13) \_\_\_\_\_

14) \_\_\_\_\_

H. Mafalda looks like her mother. She is not as tall as her mother is.

15) \_\_\_\_\_

16) \_\_\_\_\_

I. Mafalda had an accident. She's very careful.

17) \_\_\_\_\_

18) \_\_\_\_\_

## Ejercicio No. 2

Habilidad: Producción escrita

Enfoque comunicativo

Objetivo: El alumno producirá oraciones escritas con *although, though, in spite of y despite*

Duración: 30 minutos

Material: Flashcard de varios artistas famosos, 2 juegos de tarjetas para el juego, pizarrón y gises.

### Instrucciones para el docente:

- 1) Prewriting. Mostrar a los alumnos el flashcard 3, preguntar quiénes son, mencionar los nombres de cada uno de los artistas presentados, preguntar si les gustaría ser famosos y cuáles son algunas ventajas y desventajas de ser famosos.
- 2) Dividir al grupo en 2 equipos y formarlos en línea (el número de alumnos en cada equipo dependerá del número de alumnos en el grupo)
- 3) Colocar una mesa o banca en medio de los dos equipos, de preferencia cerca del pizarrón, con las tarjetas del juego.
- 4) Indicar que se trata de una competencia.
- 5) Explicar las reglas del juego:
  - a. el primer alumno deberá correr hacia la mesa.
  - b. tomar una tarjeta.
  - c. escribir una oración completa de acuerdo con el contenido de la tarjeta y las ventajas y desventajas de ser famoso. Por ejemplo, si la tarjeta tiene la palabra **Although**, el alumno podría escribir: *Although they earn a lot of money, they don't have private life*
  - d. regresar con el gis y entregarlo a su compañero (alumno 2).
  - e. el alumno 2 corre de nuevo hacia la mesa y sigue los incisos b, c, y d.
  - f. el equipo con más oraciones correctas será el ganador.
- 6) Señalar que sólo tienen tres minutos para escribir tantas oraciones como puedan.
- 7) Aclarar que sólo pueden pasar al pizarrón uno por uno, de lo contrario se descalificará al equipo.
- 8) Verificar que las oraciones estén escritas correctamente.
- 9) Empezar el juego dos o tres veces más para que todos los alumnos tengan la oportunidad de pasar al pizarrón.

### Clave de respuestas

Las oraciones pueden variar según la tarjeta y la información que proporcione cada alumno.

Flashcard 3



Tarjetas para el juego

**ALTHOUGH**

**DESPITE THE  
FACT THAT**

**DESPITE**

THOUGH

**IN SPITE OF  
THE FACT THAT**

**DESPITE THE  
FACT THAT**

**IN SPITE OF**

THOUGH

**ALTHOUGH**

**DESPITE**

**IN SPITE OF  
THE FACT THAT**

**IN SPITE OF**

## 4.6 La integración de habilidades

A lo largo de este capítulo se han presentado ejercicios divididos en habilidades receptoras y productivas. D. Nunan (1989:22) y J. Harmer (1991:52) señalan que aún cuando se puede tratar a cada una de ellas por separado (como cuando se escucha una canción, se lee un texto, se da una conferencia o se escribe una carta a un amigo), no es posible aislarlas totalmente, ya que en situaciones reales de comunicación, o en el salón de clases, es necesario utilizar más de una habilidad para comprender y producir una idea. Por ejemplo, en una conversación el receptor escucha lo que su emisor le está transmitiendo y para continuar con la comunicación es necesario que haya una respuesta del receptor, lo cual implica no sólo la comprensión auditiva sino también la producción oral, ó bien, cuando a una persona se le pide completar datos, ya sea en una solicitud de trabajo, una encuesta o una forma del banco, tiene que leer lo que se le pide antes de escribir, de lo contrario la información proporcionada será incorrecta. En este sentido, el profesor de lenguas será responsable de hacer que el alumno practique todas las habilidades. Es por ello que a continuación se presentarán actividades que integran dos o más habilidades.

## 4.6.1 Actividades para la integración de habilidades

### Actividad No. 1

Habilidades Integradas

Enfoque Comunicativo

Objetivo: El alumno comprenderá y producirá *although, though, in spite of y despite* a través del ejercicio.

Duración: 60 minutos

Material: Pizarrón, gises, fotocopias del texto *Ten Ways to Take Charge of Your Body* y de la hoja de trabajo para cada alumno y un sobre con los 10 subtítulos del texto para cada equipo.

### Instrucciones para el docente

#### Actividad I

- 1) Actividad de Warm Up: Presentar el tema preguntando a los alumnos si consideran importante cuidar nuestro cuerpo y por qué.
- 2) Organizar una lluvia de ideas de cómo podemos cuidar nuestro cuerpo.
- 3) Dividir el pizarrón en dos secciones, en la sección izquierda anotar las sugerencias.

#### Actividad II

- 1) Entregar la hoja de trabajo al alumno, pedir que lean cuidadosamente el texto y que contesten en ejercicio I (verificar que las instrucciones hayan sido comprendidas).
- 2) Anotar 10 oraciones en la sección derecha del pizarrón.
- 3) Verificar con todo el grupo si las sugerencias de la lluvia de ideas concuerdan con las oraciones del texto.
- 4) Solicitar que contesten el ejercicio II e inducir al alumno a que utilice *although, though, in spite of y despite* en este ejercicio.
- 5) Verificar las oraciones con todo el grupo.

#### Actividad III

- 1) Dividir al grupo en equipos de tres alumnos (el número de equipos dependerá del número de alumnos en el grupo).
- 2) Señalar que se trata de una competencia e indicar las reglas:

- a) cada equipo recibirá un sobre con 10 subtítulos.
- b) el equipo deberá colocar el subtítulo que corresponda a cada párrafo.
- c) el equipo que termine primero gritará **READY!** y los demás equipos no podrán continuar con la actividad.
- d) el profesor deberá verificar que los subtítulos estén en el párrafo correspondiente, si es así, el equipo gana y hay que pasar al inciso e. Si no están correctos continuar la actividad y seguir los incisos c) y d. Si en esta segunda ocasión los subtítulos no corresponden a los párrafos pasar al inciso e).
- e) Verificar las respuestas con todo el grupo.

## **Clave de respuestas**

### Actividad II.

Ejercicios I y II, las respuestas pueden variar según la información que proporcione el alumno.

### Actividad III.

1. *Don't smoke and do avoid smoky environments.*
2. *Exercise regularly.*
3. *Follow a nutritious diet.*
4. *Control your weight.*
5. *Get periodic health exams.*
6. *Utilize screening tests.*
7. *Get sufficient rest.*
8. *Reduce stress.*
9. *Stay mentally and socially active.*
10. *Use alcohol only in moderation.*

## Healthy Living

Preventing the five major causes of death—heart disease, stroke, cancer, lung disease and injury—depends in large part on the choices that you make. It is best to develop healthy habits at

### Ten Ways to Take Charge of Your Body

a young age, but it is never too late. You can slow or prevent the onset of many conditions—from osteoporosis to heart disease—simply by developing good habits right now.

Here are ten ways to take charge:

**1** Stop smoking, and in the long run you will decrease your risk of cancer and heart disease, among other health problems. You will also find that your stamina has improved. In addition, it is important to limit your exposure to secondhand smoke, which has been found to have harmful effects on nonsmokers.

**2** Try to include at least 30 minutes, three to four times a week, of aerobic activity. Even moderate exertion is beneficial compared to being sedentary. But whatever exercise you choose, try to build on it, increasing the time you spend as your stamina improves.

**3** Only 20 to 30 percent of your daily calories should come from fat; 50-60 percent from carbohydrates and 10-20 percent from protein. But don't just count fat

calories; make sure your diet contains plenty of fruits and vegetables and whole grains. Be careful not to equate vitamins with nutrition: If you eat a balanced diet, vitamin supplements are not necessary.

**4** If you are 10 to 20 percent over your desired weight, then it is time for you to take action. Besides making you feel better about the way you look, keeping your weight under control lessens your risk of a host of conditions, including heart disease, high blood pressure, stroke and diabetes.

**5** The days of the annual physical are over. Your doctor will advise you how often to get a physical exam, depending on your family medical history as well as your own risk factors for various conditions. The exam may include a blood pressure measurement, a Pap smear, and blood tests as needed.

**6** Major organizations such as the U.S. Preventive Services Task Force, the American Academy of Family Physicians and the National Cancer Institute review and release guidelines on screening. To personalize these recommendations, talk to your doctor about which tests are appropriate for you, advises Ronald Reynolds, M.D., a family physician based in New Richmond, Ohio. Some of the guidelines include a breast exam and mammogram every one to two years for women over age 50 (the evidence is less clear for women age 40 to 49; they may want to talk to their doctor about the pros and cons of mammograms before age 50); and a pelvic exam and Pap smear at

least every three years starting at age 18 or after the onset of sexual activity.

**7** Most people need to get seven to eight hours of sleep each evening. Older people often have greater difficulty falling asleep and are more easily awakened at night. Before you fight insomnia with sleeping pills (more women than men take them), try these suggestions: learn relaxation techniques (such as positive visualization or yoga), avoid stimulants taken hours before bedtime, and try to go to bed and wake up on a regular schedule.

**8** People who are under stress often don't realize it. Tension headaches, insomnia and a racing heart are all signs of stress. Find an 'escape' that works for you—a book, a bath, exercise or simply deep breathing.

**9** Remember the adage: use it or lose it. The way to preserve intellectual function is through continued mental stimulation. There is also growing evidence that the degree to which you are socially connected to other people may also influence your health.

**10** Alcohol may provide protection from heart disease, but too much of it impairs mental activity, causes liver disease and increases the risk of osteoporosis and several types of cancer, including liver cancer. How much is enough? Don't start drinking if you never did before, but if you do, limit your drinking to one drink a day or less. ■

Written by Lydia T. Dorasky, a medical writer and hospital communications consultant who lives in Short Hills, New Jersey.

Para esta actividad recortar y colocar dentro de un sobre los siguientes subtítulos:

Don't smoke and do avoid smoky environments.	Stay mentally and socially active.
Reduce stress.	Get a periodic health exams.
Exercise regularly.	Get sufficient rest and sleep.
Utilize screening tests.	Use alcohol only in moderation.
Control your weight.	Follow a nutritious diet.

## Hoja de trabajo del alumno

I. Lee cuidadosamente el texto y resume en una oración el contenido de cada párrafo.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

II. De acuerdo con la información del texto escribe cuatro consejos de como cuidar el cuerpo, utiliza las expresiones del cuadro como en el ejemplo 1.

Although it is necessary to get sufficient rest and sleep, ...  
Although only 20 to 30 calories come from fat, ...  
Though alcohol provides protection from heart disease, ...  
In spite of stopping smoking, ...  
Despite the stress, ...

1. Although it is necessary to get sufficient rest and sleep, you shouldn't take pills
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

## Actividad No. 2

Habilidades Integradas

Modelo: Asignación de Tareas

Objetivo: El alumno comprenderá y producirá *although, though, in spite of y despite* a través del ejercicio

Duración: 60 minutos

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para cada alumno y tarjetas con información general sobre cada una de las personas involucradas en el asesinato para cada equipo

### Instrucciones para el docente

#### Actividad I

- 1) Actividad de Warm Up: Introducir el ejercicio preguntando si han visto películas o han escuchado historias sobre asesinatos sin resolver.
- 2) Comentar sobre este tema con todo el grupo.

#### Actividad II

- 1) Mencionar que en esta actividad tienen que averiguar quién asesino a Mr. Goodman.
- 2) Relatar la historia: It was a lovely May day, and Mr. Goodman was having a garden party. There were seven people at the party. At about six o'clock, the sound of a gun was heard from the maze. Everybody ran to the maze. Captain Smith and Father Sebastian found Mr. Goodman's body. He was dead. There was a bullet in the center of his head, so they called the police ...
- 3) Entregar la hoja de trabajo.
- 4) Leer las instrucciones y cerciorarse de que hayan sido comprendidas .
- 5) Poner la cinta dos veces y pida a los alumnos que contesten el ejercicio I mientras escuchan la grabación.
- 6) Verifique las respuestas con todo el grupo, ponga la cinta de nuevo si es necesario.

#### Actividad III

- 1) Dividir al grupo en equipos de 4 (el número de equipos dependerá del número de alumnos en el grupo).

- 2) Pedir a los alumnos que realicen el ejercicio II para lo cual les deberá proporcionar tarjetas con la información que escucharon y con los datos generales de cada una de las personas involucradas en el asesinato de Mr. Goodman.
- 3) Indicar a los alumnos que de acuerdo con los datos de cada persona, contenidos en las tarjetas, deberán llegar a un consenso de quién mató a Mr. Goodman.
- 4) Asignar un tiempo razonable para discutir quién es el asesino y por qué.
- 5) Solicitar a cada equipo su conclusión y llegar a un consenso con todo el grupo.

## Clave de respuestas

### Ejercicio I

Who?	Where were they?	Reason
Captain Smith	In the wooden shed at the end of the garden	He was looking for golf clubs
Father Sebastian	In the greenhouse	He wanted to see the new orchid
Steve Green	On the bridge	Because Karol is allergic to flowers
Miss Robinson	On the piano	Everybody left her there
Mrs. Potter	Under the oak tree	Because it was very hot and she doesn't like the sun
Karol Goodman	On the bridge	She couldn't talk

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

## \*Tapescript para la actividad II

### Captain Smith

I was in the wood shed at the end of the garden when I heard a gunshot. I think it was at about sixteen hundred hours. I was looking for some golf clubs because Goodman wanted a quick game of golf, you see. Poor fellow. I wasn't enjoying the party. They were all talking about orchids. They all look the same to me.

### Father Sebastian

I was in the greenhouse when it happened. I wanted to see the new orchid. There have been stories about it in all the newspapers, you know. It's a new black specimen from Tibet. I couldn't find it anyway.

### Steve Green

We were both on the bridge, mm, that is, Karol and me. Karol is allergic to flowers, you know, and ... there aren't any by the stream. We heard the shot, and both of us ran to the maze. I stayed outside the maze with Karol because I didn't want her to see Mr. Goodman.

### Miss Robinson

I thought it was a thunderclap because it was very loud and it scared me a lot. Everybody was running across the lawn. Captain Smith, that Mrs. Potter ... all of them. They left me here on the piano. I couldn't run after them. I'm ninety-five!

### Mrs. Potter

I was sitting under the big oak tree because it's been very hot this afternoon, and I don't like the sun. I was thinking about the Captain. He gave me a black flower after lunch. He wanted me to wear it! I haven't got it now. I lost it somewhere in the garden. It was a horrible flower, anyway. I heard the shot right behind me. Poor Kent. We were great ... friends.

### Karol Goodman

I can't talk now ... I really can't

\* Adaptado de Viney, P. y Viney, K. 1991b: 110.

## Tarjetas para la actividad III

### Captain Smith

Age: 60. Retired army officer. Widower. Wants to get married again. Likes Mrs. Potter. He always played golf with Mr. Goodman. They were classmates at school.

I was in the wood shed at the end of the garden when I heard a gunshot. I think it was at about sixteen hundred hours. I was looking for some golf clubs because Goodman wanted a quick game of golf, you see. Poor fellow. I wasn't enjoying the party. They were all talking about orchids. They all look the same to me.

### Father Sebastian

Age: 50. Not married. Collects rare orchids. He has to come to see Mr. Goodman's new orchid from Tibet.

I was in the greenhouse when it happened. I wanted to see the new orchid. There have been stories about it in all the newspapers, you know. It's a new black specimen from Tibet. I couldn't find it anyway.

### Steve Green

Age: 25. Has just return from Tibet. He went there to find a rare orchid for Mr. Goodman. He is Karol's friend. He is very poor.

We were both on the bridge, mm, that is, Karol and me. Karol is allergic to flowers, you know, and ... there aren't any by the stream. We heard the shot, and both of us ran to the maze. I stayed outside the maze with Karol because I didn't want her to see Mr. Goodman.

### Miss Robinson

Age: 95. Author of several books about flowers. Member of the Orchid Society with Mr. Goodman and Father Sebastian. She doesn't like any of them. She thinks they're only interested in orchids because orchids are rare and expensive.

I thought it was a thunderclap because it was very loud and it scared me a lot. Everybody was running across the lawn. Captain Smith, that Mrs. Potter ... all of them. They left me here on the piano. I couldn't run after them. I'm ninety-five!

### Karol Goodman

Age: 22. She is Mr. Goodman's only daughter. Her mother died when she was a child. She is allergic to flowers - sneezes a lot. She is in love with Steve, but Mr. Goodman didn't want them to get married.

I can't talk now ... I really can't

### Mrs. Potter

Age: 48, but looks younger. Widow. Married four times. All her husbands died. She is looking for a new husband, she was interested in Mr. Goodman.

I was sitting under the big oak tree because it's been very hot this afternoon, and I don't like the sun. I was thinking about the Captain. He gave me a black flower after lunch. He wanted me to wear it! I haven't got it now. I lost it somewhere in the garden. It was a horrible flower, anyway. I heard the shot right behind me. Poor Kent. We were great ... friends.

## Hoja de trabajo del alumno

I. Escucha a cada una de las personas que estaban en la fiesta y escribe en el cuadro de abajo el lugar y la razón por la que se encontraban en la casa de Mr. Goodman.

Who?	Where were they?	Reason
Captain Smith		
The father Sebastian		
Steve Green		
Miss Robinson		
Mrs. Potter		
Karol Goodman		

II. De acuerdo con la información en las tarjetas y la que escuchaste, menciona quién y justifica por qué pudo ser el asesino(a) de Mr. Goodman, utiliza *although, though, in spite of* y *despite* para contrastar la información. Por ejemplo:

*Despite being his daughter, Karol Goodman could have killed her father because...*

### Actividad No. 3

Habilidades Integradas

Enfoque Comunicativo

Objetivo: El alumno comprenderá y producirá *although, though, in spite of* y *despite* a través del ejercicio

Duración: 20 minutos

Material: Flashcard de la familia Picapiedra, fotocopias de la hoja de trabajo, pizarrón y gises.

### Instrucciones para el docente:

#### Actividad I

- 1) Actividad de Warm Up. Mostrar a los alumnos un dibujo de la familia Picapiedra (The Flintstones, flashcard 4), preguntar quiénes son, mencionar los nombres de cada uno de ellos, preguntar si han visto la caricatura, si les gusta y si conocen los nombres en inglés.
- 2) Proporcionar la hoja de trabajo a cada alumno.
- 3) Leer las instrucciones del ejercicio I y cerciorarse de que hayan sido comprendidas.
- 4) Ponga la cinta dos veces y pida a los alumnos que contesten el ejercicio I mientras escuchan la grabación.
- 5) Verifique las respuestas con todo el grupo, ponga la cinta de nuevo si es necesario.

#### Actividad II

- 1) Señalar que deben trabajar individualmente.
- 2) Leer las instrucciones del ejercicio II y verificar que hayan sido comprendidas.
- 3) Solicitar a los alumnos que contesten el ejercicio (dar un tiempo razonable).
- 4) Verificar las respuestas con todo el grupo.

#### Actividad III

- 1) Indicar que contesten el ejercicio III con información que los alumnos conozcan acerca de los Picapiedra (The Flintstones) (dar un tiempo razonable).
- 2) Pedir a los alumnos que escriban en el pizarrón las oraciones ya completadas para verificarlas con todo el grupo.

## Clave de respuestas

### Ejercicio I

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

### Ejercicio II

- |         |         |          |
|---------|---------|----------|
| 1. B, D | 5. A, C | 9. A, C  |
| 2. B, D | 6. B, D | 10. B, D |
| 3. A, C | 7. A, C |          |
| 4. B, D | 8. B, D |          |

Ejercicio III . Las respuestas pueden variar de acuerdo con lo que el alumno sabe acerca de la familia Picapiedra (The Flintstones).

## Tapescrypt

Animators William Hanna and Joseph Barbera first urged the viewing public to "Meet the Flintstones" via the catchy opening theme song on Friday, September 30, 1960, when *The Flintstones* first premiered on ABC opposite CBS' *Route 66* and NBC's *The Westerner*. The Flintstones instantly struck a chord with the TV audience, not only because it was genuinely clever in its depiction of a typical Stone-Age family, but also because it sported the novelty of being the first full-length animated program aired in primetime viewing hours.

In spite of an instant ratings success, the animated series was actually greeted with negative reviews from TV critics in its day, suffering in comparison with Gleason's widely-adored series. Nevertheless, it did receive one Emmy nomination in its premiere year, for Outstanding Program Achievement –Humor," and a Golden Globe for "Outstanding Achievement in International Television." It was never again so recognized over its six years on the air. But it was almost always a hit with the viewers, drawing a largely youthful audience in with its inventive retooling of then-modern situations to the setting of the Flintstones' prehistoric hometown of Bedrock.

Over its 166 half-hour episodes, the series followed Rockhead and Quarry Construction worker Fred Flintstone as he struggles to provide for his sarcastic, pearl-wearing cavewife Wilma. His neighbor, co-worker, Barney Rubble who, along with his wife, Betty, often accompanied the Flintstones in arguments, get rich schemes, and vacations.

Both the Rubbles and the Flintstones were gifted with children later in the series. Fred and Wilma had a daughter, Pebbles, thus providing TV audiences with the only second series birth in TV. The Rubbles received their muscular son Bamm-Bamm in a more unusual fashion: he was left on their doorstep in a tortoise shell. The two families even had their own pets, with Dino the Dinosaur regularly trouncing Fred, while Hoopy The Hopperoo joined the Rubbles after Bamm-Bamm's arrival.

Though *The Flintstones* got canceled in 1966, the series continued to have a strong – perhaps even stronger- afterlife in syndication. Hanna and Barbera are fond of saying that, at every moment, somewhere in the world, someone is watching *The Flintstones*.

Flashcard 4



## Hoja de trabajo del alumno

I. Escucha el siguiente artículo acerca de los Flintstones (Picapiedra) y escribe en la línea una 'T' si las aseveraciones son verdaderas y una 'F' si son falsas.

1. \_\_\_\_\_ The Flintstones first premiered on Friday, September 30, 1960.
2. \_\_\_\_\_ The Flintstones didn't surprise the audience, though they were a genuine depiction of a typical Stone age family.
3. \_\_\_\_\_ Despite an instant ratings success, the Flintstones were greeted with negative critics.
4. \_\_\_\_\_ Although The Flintstones were nominated for important prizes, it didn't win any.
5. \_\_\_\_\_ In spite of being six years on the air, The Flintstones were never recognized.
6. \_\_\_\_\_ In spite of the fact that The Flintstones got canceled in 1966, the series continued having a strong afterlife in syndication.

II. Relaciona las columnas escribiendo las letras que correspondan a cada frase u oración.

- |                |   |
|----------------|---|
|                | 1. _____ their differences, ...                           |
|                | 2. _____ being up to mischief, ...                        |
| A. Although    | 3. _____ Wilma was tired, ...                             |
|                | 4. _____ his warnings, ...                                |
| B. Despite     | 5. _____ Pedro and Pablo have lot of money, ...           |
|                | 6. _____ being angry, ...                                 |
| C. Though      | 7. _____ Betty wanted to go to the party, ...             |
|                | 8. _____ terrible weather conditions, ...                 |
| D. In spite of | 9. _____ Pebbles knew it was wrong, ...                   |
|                | 10. _____ all the terrible things Bamm Bamm has done, ... |

III. Una vez relacionadas las columnas completa cada una de las frases u oraciones con información que tú conozcas acerca de los Picapiedra. Por ejemplo:

1. Despite their differences, Pedro y Pablo are still friends

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En este capítulo se presentó una referencia gramatical para uso del docente a fin de facilitar la enseñanza aprendizaje de *although, though, in spite of* y *despite*. Además se describió cada una de las habilidades y se propusieron ejercicios los cuales contiene las instrucciones de uso para el docente con clave de respuestas, el material de apoyo sugerido como tapescripts, lecturas, flashcards, y las hojas de trabajo para los alumnos. Finalmente, se incluyeron actividades con el propósito de que el alumno desarrolle la comprensión y producción de las formas lingüísticas antes citadas. Si bien este tipo de actividades no integra en su totalidad las cuatro habilidades, es claro que para mantener la comunicación basta con hacer uso de una receptiva y una productiva., lo cual implica la integración de habilidades.

## CONCLUSIONES

Al término de esta gramática pedagógica se hizo evidente que su elaboración requiere no sólo de la experiencia del docente o diseñador de materiales pedagógicos, sino de información específica, lingüística, psicolingüística y metodológica, la cual forma parte del cuerpo de conocimientos que la Licenciatura en Enseñanza de Inglés contempla en su plan de estudios. En este sentido, el diseño de una gramática pedagógica es una de las diversas actividades que el egresado de dicha licenciatura debe desarrollar en el campo de la docencia y de la investigación para aportar soluciones a los problemas de la enseñanza-aprendizaje del inglés.

Esta propuesta, por sus características, se sitúa como un proceso de aprendizaje consciente que intenta dar solución a un aspecto de la lengua a través de una situación formal de la enseñanza. Desde esta perspectiva se pretende que el alumno domine el aspecto gramatical a fin de desarrollar su competencia comunicativa.

De acuerdo con la información arrojada del análisis contrastivo, se determinó que las formas *although*, *though*, *in spite of* y *despite* representan una área de dificultad para el alumno hispanohablante, debido a la similitud de equivalencias que tienen en español. Es relevante que ante esta problemática los libros de texto consultados no proporcionen un tratamiento adecuado para la asimilación correcta de este punto lingüístico, de aquí la necesidad de elaborar una gramática pedagógica para facilitar su enseñanza-aprendizaje.

Las sugerencias didácticas incluidas en este trabajo proponen una solución para evitar el uso inadecuado del aspecto lingüístico antes mencionado. Es evidente que pueden existir otras opciones, sin embargo, la originalidad de este trabajo radica en que este aspecto no ha sido tratado pedagógicamente, por lo que esta primera versión deberá ser ajustada con la información obtenida por la aplicación de los ejercicios y actividades aquí propuestos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcina, J. y Blecua, J. M. 1980. *Gramática Española*. Barcelona, España: Ariel.
- Alonso, M. 1978. *Diccionario del inglés moderno*. Madrid, España: Ed. Aguilar
- Alonso, M. 1982. *Enciclopedia del Idioma*. Tomo I y III. Madrid, España: Ed. Aguilar.
- Andersen, Roger. W. 1990. *Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom*. En B. Van Patten y J. Lee. Second Language Acquisition: Foreign Language Learning. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ausubel, D. 1987. *Teoría del Aprendizaje Significativo*. En J. I. Pozo (ed.) Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata, Eds.
- Axbey, Susan. 1996. *Real Time*. London: Richmond Publishing.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid, España: EDAF.
- Beristain, Helena. 1998. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México, D.F.: Ed. Limusa.
- Besse, H. y Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hartier-CREDIF.
- Bialystock, Ellen. 1981. *The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use*. *Studies in Second Language Acquisition*
- Bialystok, Ellen. 1994. *Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency*. Fundamental Concepts of Language Teaching. New York: Oxford University Press.
- Bialystok, Ellen. 1985. *Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition*. Applied Linguistics. Vol. 6, No. 2. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. Douglas. 1980. *Error Analysis- The Study of Learner Interlanguage*. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, Michael y Swain, Merrill. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*. Vol. 1, No. 1. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, Michael y Swain, Merrill. 1987. *Some Theories of Communicative Competence*. En W. Rutherford. Second Language Grammar: Learning and Teaching. New York: Longman.
- Candlin, Christopher N. 1974. *The status of pedagogical grammars*. En S. P. Corder. The Background to Teaching. New York: Longman.
- Castro, Oscar y Kimbrough, Victoria. 1980a. *In Touch, Student's Book 1*. México. D.F.: Longman Group.

- Castro, Oscar y Kimbrough, Victoria. 1980b. *In Touch, Student's Book 2*. México, D.F.: Longman Group.
- Castro, Oscar y Kimbrough, Victoria. 1980c. *In Touch, Student's Book 3*. México, D.F.: Longman Group.
- Celce-Murcia, D. y Larsen-Freman, D. 1983. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. London: Newbury House Publishers.
- Cook, Vivian. 1991. *Learning different types of grammar*. Second Language Learning and Language Teaching. London: Edward Arnold Ed.
- Corder, Pitt. 1973. *The Study of Learner's Language: Error Analysis*. Introducing Applied Linguistic. Middlesex: Penguin.
- Corder, S. Pitt. 1974. *Aspects of Pedagogical Grammar in Applied Linguistics*. Vol. 1. Oxford: Oxford University Press.
- Crew, Frederick. 1977. *The Random House Handbook*. 2<sup>nd</sup> Ed. New York: Random House, Inc.
- Chomsky, Noam. 1979. *Reflexiones sobre la lengua*. Barcelona: Ariel.
- *Diccionario de la Lengua Española*. 1984. Tomo I y II. 20<sup>a</sup> Ed. Madrid, España: Real Academia Española.
- *Diccionario de la Lengua Española*. 1992. 21<sup>a</sup> Ed. Madrid, España: Ed. Espasa-Calpe. Real Academia Española.
- *Diccionario del Español Usual en México*. 1996. México: El Colegio de México, A.C.
- *Diccionario Larousse de la Lengua Española*. 1994. México: Ediciones Larousse.
- *Diccionario Moderno Larousse Grolier. Ingles-Español*. 1984. México, D. F. Ed. Cumbre, S. A.
- *Diccionario Smart*. 1997. Barcelona, España: Océano Grupo Editorial, S. A.
- *Diccionario Temático de la Lengua Española*. 1975. Barcelona, España: Ed. Bibliograf, S. A.
- *Diccionario Trillas de la Lengua Española*. 1987. México: Editorial Trillas.
- Dickins, P. y Woods, E. 1988. *Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks*. TESOL QUARTERLY. Vol. 22, No. 4.
- Dirven, Rene. 1990. *Pedagogical Grammar*. Fotocopias CELE-UNAM.
- Elsbree, L.; Altizer, N. y Kelly, P. 1981. *The Heath Handbook of Composition*. 10<sup>th</sup> Ed. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Ellis, Rod. 1987. *Variability in Interlanguage*. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1988. *Developing Grammatical Competence in the Classroom*. Classroom Second Language Development. Hertfordshire: Prentice Hall.

- Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española. 1973. Madrid. España: Ed. Aguilar. Real Academia Española.
- Fotos, Sandra. 1993. *Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction*. Applied Linguistics. Vol. 14. . Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, Sandra. 1994. *Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-raising Tasks*. TESOL QUARTERLY. Vol. 28, No. 2.
- Fotos, Sandra y Ellis, Rod. 1991 *Communicating About Grammar: A Task Based Approach*. TESOL QUARTERLY. Vol. 25, No. 4.
- Freeborn, D. 1987. *A Course Book in English Grammar*. London: Ed. Macmillan Education.
- Fuchs, Marjorie; Westheimer, Miriam y Bonner Margaret. 1994. *Focus on Grammar*. New York: Longman.
- García de Diego, Vicente. 1971. *Gramática Histórica Española*. Madrid, España: Gredos.
- Grabe, William. 1991. *Current Development in Second Language Reading Research*. TESOL QUARTERLY. Vol. 25, No. 3.
- Gran Enciclopedia Larousse. 1988. Tomo II, Barcelona: Editorial Planeta.
- Graves, Kathleen y Rice, Alison. 1988. *East West 1*. New York: Oxford University Press.
- Graves, Kathleen y Rice, Alison. 1989. *East West 2*. New York: Oxford University Press.
- Graves, Kathleen y Rice, Alison. 1990. *East West 3*. New York: Oxford University Press.
- Graves, Kathleen y Rice, Alison. 1994. *East West Basics*. New York: Oxford University Press.
- Haines, Simon y Stewart, Barbara. 1994. *New First Certificate Masterclass*. New York: Oxford University Press.
- Harmer, Jeremy. 1996. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hartley, Bernard y Viney, Peter. 1984. *American Streamline Conections*. New York: Oxford University Press.
- Hartley, Bernard y Viney, Peter. 1985. *American Streamline Destinations*. New York: Oxford University Press.
- Hopkins, Andy. et al. 1995. *Look ahead. Classroom Course: Student's Book*. London: Longman.

- Hymes. D.H. 1979. *On Communicative Competence*. En J. B. Pride, Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Jones. Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kammer. M. y Mulligan. C. 1953. *Writing Handbook*. Chicago, Illinois: Loyola University Press.
- Kenny. Nick. 1996. *First Certificate Pass Key*. Madrid, España: Heinemann.
- Knepler, Myrna. 1990. *Grammar with a purpose; A contextualized Approach*. New York: Ed. Maxwell Macmillan International Publishing.
- Krashen, Stephen. D. 1980. *The monitor Model for Adult Second Language Performance*. En K. Croft (ed.) Readings on English as a Second Language. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Krashen. Stephen. D. 1988. *Attitude and Aptitude in Second Language Acquisition and Learning en Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Krohn. Robert. 1977. *English Sentence Structure*. Michigan: Ed. Ann Arbor The University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1990. *Instructed second language. An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1997. *SLA: Types of Data Analysis. An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lee, James y Van Patten, Bill. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw Hill.
- Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 1975. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman Group.
- Lester, J. 1991. *A Writer's Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Lozano, Francisco y Sturtevant, Jane. 1982a. *Life Styles, Student's Book 1*. México, D.F.: Longman.
- Lozano, Francisco y Sturtevant, Jane. 1982b. *Life Styles, Student's Book 2*. México, D.F.: Longman.
- Lozano, Francisco y Sturtevant, Jane. 1982c. *Life Styles, Student's Book 3*. México, D.F.: Longman.
- Maple, Robert. 1988. *New wave 1*. Singapore: Longman Group.
- Miller. Joann. 1988a. *Write*. México: Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales.
- Miller. Joann. 1988b. *Practical Writing Course*. México: Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales.

- Mitchel, Bruce y Robinson, Fred C. 1992. *A guide to old English*. 5ª ed. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Naunton, Jon. 1989. *Think First Certificate*. Hong Kong: Longman Group.
- Neuman, D. M. 1990. *English Grammar for Proficiency*. Hong Kong: Ed. Thomas Nelson & Sons Limited.
- Nolasco, Rob. 1992. *Streetwise: Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1994. *Linguistic theory and pedagogic practice*. En T. Odlin (ed). Perspectives on Pedagogical Grammar. New York: Oxford University Press.
- Nunan, David. 1995a. *Atlas 1*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. 1995b. *Atlas 2*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Nunan, David. 1995c. *Atlas 3*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. 1995d. *Atlas 4*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- O' Malley, J. M. y Chamot, A.V. 1990a. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M. y Chamot, A.V. 1990b. *How Cognitive Theory Applies to Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M. y Chamot, A.V. 1990c. *A cognitive Theory of Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, Robert y Mugglestone, Patricia. 1990. *Third Dimension, Course Book*. Italy: Longman Group.
- Odlin, Terence. 1994. *Introduction. Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, *Advanced Learner's Dictionary*. 1990. New York: Oxford University Press.
- Oxford, *The Oxford English Dictionary*. 1978. Vol. I, III, X, XI. New York: Oxford University Press.
- Parrot, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph. y Greenbaum, Sidney. 1991. *A University Grammar of English*, London: Longman Group.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey y Svartvik, Jan. 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.

- Richards, Jack C. 1990. *Interchange 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 1991a. *Interchange 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 1991b. *Interchange 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, William. 1980. *Aspects of Pedagogical Grammar*. Applied Linguistics. Vol. 1, No. 1. Oxford: Oxford University Press.
- Rutherford, William. 1987a. *What is Pedagogical Grammar?* . Second Language Grammar: Teaching and Learning. London: Longman.
- Rutherford, William. 1987b. *Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective*. Second Language Grammar: Teaching and Learning. London: Longman.
- Rutherford, William. 1987c. *Consciousness-raising*. Second Language Grammar: Learning and Teaching. New York: Longman.
- Rutherford, William. 1987d. *Consciousness-raising and the language organism*. Second Language Grammar: Learning and Teaching. New York: Longman.
- Schramm, Betty. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. 2ª Ed. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática Esencial del Español*. Madrid, España: Ed. Aguilar.
- Seco, Manuel. 1976. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. 7ª Ed. Madrid, España: Ed. Aguilar.
- Seco, Rafael. 1990. *Manual de Gramática Española*. 11ª Ed Buenos Aires, Argentina: Ed. Aguilar.
- Selinker, Larry. 1974. *Interlanguage*. En J. C. Richards. Error Analysis. Singapore: Longman.
- Sharwood, Michael. 1981. *Consciousness Raising and The Second Language Learner*. Applied Linguistics. Vol. 2, No. 2. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, John y Soars, Liz. 1986. *Headway, Intermediate*. New York: Oxford University Press.
- Soars, John y Soars, Liz. 1987. *Headway, Upper Intermediate*. New York: Oxford University Press.
- Stern, H.H. 1994. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1993. *The New Cambridge English Course, Student*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swan, Michael. 1995. *Practical English Usage*. 2ª Ed. New York: Oxford University Press.
- Thompson, A.J. y Martinet, A.V. 1986. *A Practical English Grammar*. 4ª ed. New York: Oxford University Press.

- Ur. Penny. 1984. *Teaching and Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viney, Peter y Viney, Karen. 1991a. *Grapevine, Student's Book 1*. New York: Oxford University Press.
- Viney, Peter y Viney, Karen. 1991b. *Grapevine, Student's Book 2*. New York: Oxford University Press.
- Viney, Peter y Viney, Karen. 1991c. *Grapevine, Student's Book 3*. New York: Oxford University Press.
- Warshawsky, Diane, et al. 1993. *Spectrum: A communicative Course in English*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Webster, *Webster's Third New International Dictionary of The English Language Unadridge*. 1971. Springfield, Massachusetts: Merriam Co. Publishers.
- Werner, Patricia K., et al. 1994. *Interactions II*. México: McGraw-Hill.
- Willis, Dave. 1991. *Collins Cobuild Student's Grammar*. London: Harper Collins Publishers.
- Yip, Virginia. 1994. *Grammatical consciousness-raising and learnability*. En T. Odlin (ed). Perspectives on Pedagogical Grammar. New York: Cambridge University Press.