

13



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES CAMPUS ACATLAN

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR GRAMATICA PEDAGOGICA II

GRAMATICA PEDAGOGICA PARA EL USO DE VERBOS CON SUFIJO -ing DESPUES DE OTRO VERBO DIRIGIDA A ALUMNOS DEL TERCER NIVEL DE INGLES EN EL CENTRO DE IDIOMAS EXTRANJEROS ACATLAN.



TRABAJO TERMINAL

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

P R E S E N T A :

JOSE GUILLEN ANGUIANO

ASESORA: LIC. EMMA NAVARRETE HERNANDEZ



ACATLAN, EDO. DE MEXICO,

MARZO DEL 2000

[Firma manuscrita]



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.

DEDICATORIA

A mi Madre y mis hermanos: Tony, Flor, Arturo, Mary; Chayo y Javier, a quienes con virtudes y defectos no los cambio por otros. ¡Los quiero!

A Pilar, por tu apoyo y tu paciencia durante esos años. Siempre estaré orgulloso de que seas la madre de mi hijo.

A mi hijo José Alejandro con todo mi cariño; porque te sientas orgulloso de mí como me siento yo de tí.

A la memoria de mi Padre, a quien recuerdo con mucho cariño.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la oportunidad de la vida, con todas sus bondades y adversidades.

A mis padres y en especial a mi madre por su eterno apoyo incondicional.

A todos y cada uno de mis compañeros y profesores universitarios.

A Héctor, por tu amistad libre de prejuicios.

A Gaby, por tu motivación para iniciar y concluir este proyecto.

A mis jefas del Centro de Idiomas por su apoyo y las facilidades otorgadas; Carla, Connie, Angie; gracias mil. Gracias también a Lupita Ruvalcaba y a Rocío Rendón.

A mis profesoras del Seminario por su paciencia y acertada guía; Rosalía, Pat, Kathy, Joy; ¡gracias! Un especial agradecimiento a mi asesora Emma Navarrete.

A mis compañeros del Seminario y en especial mi respeto y admiración para Miriam, Carmen, Geo, Clara y Nancy.

A mis compañeritas de Registro y Certificación; Susy, Rosy, Paty, Judith, Zoar y en especial a Martha y Jacqueline por su ayuda mostrada en momentos de apuro.

A la profesora Consuelo por sus observaciones en la redacción de los primeros capítulos de este trabajo.

Un agradecimiento especial a las siguientes personas que amablemente me facilitaron su equipo para la captura de este trabajo: Aída Paredes, Grace Barro, Ray Díaz y Lilia de la Concha.

A Vero, por tu invaluable ayuda y la oportunidad de recorrer juntos este camino; ¡eternamente gracias! Gracias también a tu familia por su hospitalidad.

A ti Lupe; gracias ante todo por aceptarme tal como soy. Eres parte importante de éste mi presente y de mi futuro.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	iv
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.	1
1.1. Definición de gramática pedagógica.	1
1.2. Tipos de gramáticas.	1
1.2.1. Gramática descriptiva.	2
1.2.2. Gramática de aprendizaje.	2
1.2.3. Gramática pedagógica.	2
1.3. Componentes de una gramática pedagógica.	3
1.4. Descripción de la población.	4
CAPÍTULO 2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.	6
2.1. Adquisición y aprendizaje.	6
2.2. Teoría Cognoscitiva.	7
2.3. Aprendizaje significativo.	9
2.4. Competencia comunicativa.	10
2.5. Modelos teóricos para la enseñanza de la gramática.	11
2.5.1. Toma de conciencia.	11
2.5.2. Realización de tareas.	12
2.5.3. <i>Input</i> estructurado.	13
2.6. La gramática en las metodologías de L2.	14
2.6.1. Gramática-Traducción.	14
2.6.2. Método Directo.	15
2.6.3. Método Audiolingual.	15
2.6.4. Enfoque Comunicativo.	15
2.7. Interlenguaje y análisis de errores.	16
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL <i>GERUND</i> .	18
3.1. Sistema lingüístico del <i>gerund</i> .	18
3.1.1. Definición e historia.	18
3.1.2. Gramáticas de L1.	19
3.1.3. Gramáticas de L2.	20
3.2. Análisis contrastivo del <i>gerund</i> en inglés y su equivalencia en español.	22
3.3. Tratamiento pedagógico del <i>gerund</i> en libros de texto y otros materiales didácticos.	24

CAPÍTULO 4. ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.	26
4.1. Explicación gramatical para el docente.	28
4.2. La comprensión auditiva.	29
4.2.1. Ejercicios para la comprensión auditiva.	34
4.3. La producción oral.	43
4.3.1. Ejercicios para la producción oral.	45
4.4. La comprensión de lectura.	55
4.4.1. Ejercicios para la comprensión de lectura.	59
4.5. La producción escrita.	66
4.5.1. Ejercicios para la producción escrita.	71
4.6. Integración de habilidades.	76
4.6.1. Ejercicios para la integración de habilidades.	77
CONCLUSIONES	87
BIBLIOGRAFÍA	88

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	TÍTULO	Página
1	Diferentes funciones de la terminación <i>-ing</i> .	20
2	El <i>infinitivo</i> y el <i>gerundio</i> y su equivalencia en inglés.	23
3	El <i>infinitivo</i> y el <i>gerundio</i> y su equivalencia en inglés.	29
4	Diferencias entre actividades de <i>output</i> estructurado y de intercambio de información.	44

INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua existen cuatro aspectos o niveles operacionales que forman parte de la competencia comunicativa. Dichos aspectos son: el pragmático, que tiene que ver con la intención del hablante; el semántico, que se refiere al significado; el aspecto morfo-sintáctico o gramatical, referente a las palabras, su forma y su orden en la oración; y el nivel fonético-fonológico, referente a la articulación de los sonidos y su relación con los aspectos paralingüísticos ligados a la enunciación de mensajes. De éstos, el aspecto gramatical es de suma importancia. Para el enfoque comunicativo la competencia lingüística es parte fundamental ya que, aunque en la competencia comunicativa global la gramática se subordina a la función, no se excluye.

Dada la importancia de la gramática, resulta imprescindible contar con una definición precisa de este término. Etimológicamente, la palabra proviene del sustantivo griego *gramma* -*atos*, que significa “letra” e *ikos*, sufijo de relación; de ahí, “relativo a las letras”. Esto es apenas una aproximación pues incluso para los antiguos griegos la gramática “tenía aspecto de filosofía y arte” (Alonso, 1995:3). La expansión de esta idea nos conduce a hablar no sólo de letras sino de elementos lingüísticos más complejos tales como las palabras y las frases, así como la forma en que éstas se combinan entre sí para comunicarnos correctamente en un idioma determinado.

Existen varios tipos de gramáticas, las cuales se pueden clasificar en dos grupos. Por un lado, se encuentran las gramáticas científicas o teóricas, que describen el funcionamiento de la lengua desde un punto de vista determinado; así, se habla de gramática prescriptiva, tradicional, estructural y generativa-transformacional, entre otras. Este tipo de gramáticas generalmente están redactadas en la lengua que describen y hacen uso del metalenguaje, pues están dirigidas a un público especializado como los lingüistas o los profesores de idiomas, de ahí que presenten además un tratamiento exhaustivo de los temas que abordan. Estas características las convierten en un instrumento de difícil acceso para el alumno que aprende un idioma, razón por la cual surge la necesidad de contar con una gramática que sirva de herramienta didáctica para que el profesor apoye o refuerce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una gramática pedagógica sobre el uso de verbos con terminación *-ing* después de otro verbo para los alumnos que cursan el tercer nivel del programa de plan global (PG) de inglés en el Centro de Idiomas Extranjeros (C.I.E.) Acatlán.

Para el estudiante de habla hispana resulta difícil comprender que, por ejemplo, para unir dos verbos en el idioma inglés se requiera de una preposición o de la terminación *-ing*. Aunque el primer caso tiene una equivalencia aproximada en español; el segundo presenta mayores dificultades. Esto se debe a que el alumno tiene muy presente que la terminación *-ing* siempre será igual a las terminaciones *-ando*, *-iendo*, del español porque **así lo aprendió**. De ahí que sean recurrentes expresiones como **I don't like do my homework* o **She enjoys to go to the movies*.

Para los fines que se persiguen en esta propuesta, será necesario delimitar este tema, tan vasto, y remitirnos únicamente a los verbos que van seguidos de otro verbo con terminación *-ing*.

La justificación para el presente proyecto radica básicamente en el hecho de que, aunque la mayoría de los libros de texto -e incluso las gramáticas con fines didácticos- están planeados para estudiantes del inglés como lengua extranjera, no toman en cuenta su lengua materna. Por añadidura, el tratamiento que reciben estos puntos es muy somero, pese a que su uso es muy frecuente en el idioma inglés.

Para el desarrollo de los puntos mencionados el presente trabajo se divide en cuatro capítulos y su contenido es el siguiente:

En el capítulo uno se define el término de gramática pedagógica, los tipos de gramática y se describe además a la población meta.

En el capítulo dos se analizan aspectos teóricos acerca del aprendizaje de una lengua, así como los diferentes enfoques metodológicos que ha recibido la enseñanza de la gramática.

En el capítulo tres se describe el funcionamiento del punto lingüístico que servirá de base para una gramática pedagógica para alumnos hispanohablantes del inglés como lengua extranjera: el uso de verbos con sufijo *-ing* después de otro verbo.

En el capítulo cuatro se analizan los fundamentos teórico-metodológicos para el diseño de una gramática pedagógica a fin de elaborar los ejercicios para esta propuesta.

* Oración gramaticalmente incorrecta.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se definirá el término gramática pedagógica (GP) y su relación con otros tipos de gramática, como son la gramática descriptiva (GD) y la gramática de aprendizaje (GA). Se analizarán también los componentes imprescindibles para el diseño de una GP, de los cuales el primero es la detección de un punto lingüístico específico que está causando problemas de comunicación al alumno y finalmente se describirá la población a la que va dirigido este trabajo.

1.1. Definición de gramática pedagógica.

Para Jack Richards *et al.* (1985) una gramática pedagógica se define como:

A grammatical description of a language which is intended for pedagogical purposes, such as language teaching, syllabus design, or the preparation of teaching materials. A pedagogical grammar may be based on :

- (a) grammatical analysis and description of a language
- (b) a particular grammatical theory, such as GENERATIVE TRANSFORMATIONAL GRAMMAR
- (c) the study of the grammatical problems of learners or on a combination of approaches. (p. 210)

Esta definición es válida para los objetivos aquí planteados ya que menciona tanto la cualidad esencial de una GP, que es la descripción lingüística con fines didácticos; como los tres elementos básicos para el diseño de la misma, a saber: un análisis gramatical y descripción lingüística, una teoría gramatical específica y un estudio de los problemas gramaticales de los alumnos. Dichos elementos tienen que ver con la GD y la GA, cuyo análisis se presenta en el siguiente apartado.

1.2. Tipos de gramáticas.

Al inicio de este capítulo se hizo referencia a la estrecha relación que existe entre la GD, la GP y la GA. A continuación se definen los vínculos que se establecen entre ellas y su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

1.2.1. Gramática descriptiva.

Este tipo de gramáticas se encuentran escritas en la lengua que describen, razón por la cual resultan poco comprensibles para los que no dominan dicha lengua. Además, presentan una descripción exhaustiva de la lengua y como no fueron pensadas en el que aprende, no incluyen referencias, ejemplos o explicaciones. No obstante, son de gran utilidad para el docente puesto que éste sí posee los elementos para hacer una interpretación y una dosificación para sus propósitos de enseñanza.

1.2.2. Gramática de aprendizaje.

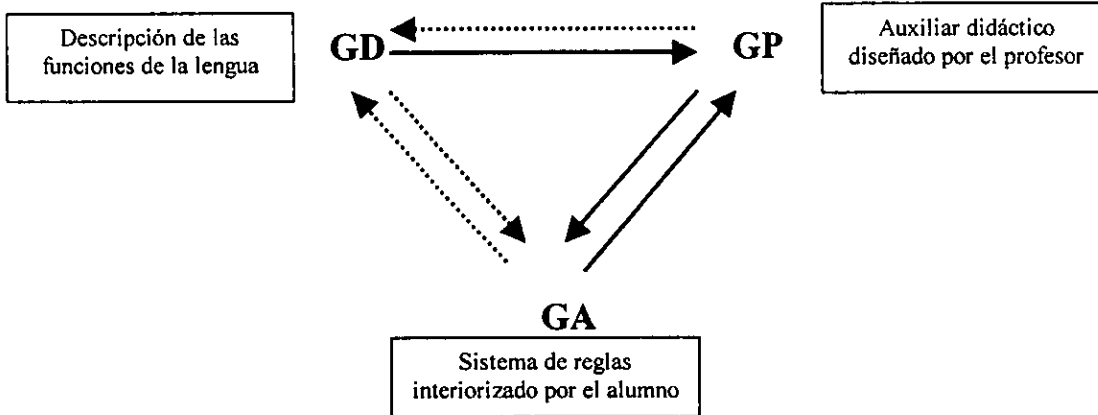
La GA tiene que ver con el conocimiento innato que, según algunos autores, Chomsky entre ellos; los seres humanos poseen y lo habilitan para aprender una lengua, ya sea su lengua materna, una segunda lengua o una lengua extranjera. Esta gramática la desarrolla el individuo formulando y comprobando hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua con base en el *input* recibido y se manifiesta a través de su producción oral y escrita.

1.2.3. Gramática pedagógica.

Este tipo de gramáticas va más allá de una mera descripción lingüística ya que incluye, además de ésta, un tratamiento pedagógico que el profesor da a dicha descripción ofrecida por la GD. Dicho tratamiento se refleja en una exposición clara, comprensible y fácil de retener que cada uno de los ejercicios presenta. Estas cualidades convierten a la GP en un instrumento hecho a la medida de los alumnos. Cabe mencionar que a pesar de las múltiples ventajas que ofrece tanto a profesores como a alumnos, una GP es selectiva y limitada a un público específico dada su cualidad instrumental. Por otro lado, no puede reemplazar al profesor o al método.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la GP adquiere relevancia y se presenta como un facilitador del mismo, tanto para el profesor como para el alumno. Para el profesor de lenguas porque es él quien va a elaborar los ejercicios, partiendo de una necesidad específica y de la experiencia lingüística de sus alumnos.

La relación entre estos tres tipos de gramáticas se encuentra representada por el modelo de H. Besse y R. Porquier (1984:198), el cual se explica a continuación.



Como se puede observar, entre la **GD** y la **GP** existe una relación directa (\longleftrightarrow), en la cual el profesor toma las descripciones lingüísticas y las presenta dosificadas al alumno, quien no puede acceder directamente a ellas. La **GP** guarda con la **GA** una relación directa, representada por el proceso de enseñanza-aprendizaje. La **GD** y la **GA** tienen una relación indirecta, ($\cdots\rightarrow$) ya que el alumno no está habilitado para consultar e interpretar las gramáticas científicas; el profesor es aquí un mediador entre la **GD** y la **GA** del alumno. Por otro lado, la **GD** también va a recurrir a la **GP**, pero de manera indirecta pues va a existir una retroalimentación constante de acuerdo con los contenidos de enseñanza.

1.3. Componentes de una gramática pedagógica.

El primer componente para el diseño de una **GP** es la detección de un punto lingüístico, en este caso, el uso de verbos con sufijo *-ing* después de otros verbos. Cabe señalar que hasta el momento no se han utilizado términos como “gerundio”, “infinitivo” o “verbo auxiliar” puesto que, si bien aparecen en las **GD** tanto del español como del inglés, no funcionan de la misma forma en ambas lenguas. El segundo componente a considerar para el desarrollo de este trabajo es el aspecto teórico-metodológico, que se sustentará en una teoría acerca del aprendizaje y una metodología de la enseñanza basada en un modelo teórico acerca del lenguaje. Al describir el problema lingüístico, tercer componente, se recurrirá a las gramáticas científicas tanto de la lengua meta (el inglés) como de la lengua materna (el español). Finalmente, la parte práctica estará conformada por la elaboración de ejercicios para cada una de las cuatro habilidades del idioma, así como para su integración.

1.4. Descripción de la población.

El presente trabajo está dirigido a alumnos que cursan el tercer nivel de inglés plan global en el Centro de Idiomas Extranjeros (C.I.E) UNAM campus Acatlán. El C.I.E ofrece a la comunidad universitaria y al público en general cursos de distintos idiomas además del inglés. Éstos se imparten en dos tipos de programas: el plan global (PG) y el de comprensión de lectura (CL). El PG incluye el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma: producción oral, comprensión auditiva, producción escrita y comprensión de lectura, en ese orden de importancia. Comprende seis semestres que equivalen a 350 horas de instrucción efectivas. Al concluir el último nivel el C.I.E. otorga una constancia de posesión del idioma, previa acreditación de un examen final tanto oral como escrito. La calificación mínima aprobatoria para cada nivel es de 70, en una escala de 0 al 100. Ésta se obtiene promediando un examen parcial y un examen final que comprenden también una parte oral y una parte escrita.

La población estudiantil del C.I.E. está conformada básicamente por alumnos de las mismas carreras del campus Acatlán, para quienes la finalidad principal es la de cubrir el requisito académico que establecen algunas de ellas para trámites de titulación. Los alumnos son en su mayoría de nivel socioeconómico medio-alto y sus edades fluctúan entre los 17 y los 25 años. Estas personas han tomado clases de inglés como materia curricular en los ciclos previos de secundaria y bachillerato. El resto de la población, la minoría, lo integra la comunidad externa y presenta características muy diversas.

El libro de texto pertenece a la serie *East West*, que se compone de tres libros y un curso preparatorio llamado *Basics*. Con excepción de este último, cada libro se divide en sección "A" y sección "B" con siete unidades cada sección en sus presentaciones de "Student's Book" y "Workbook". El punto lingüístico que nos ocupa en este proyecto se encuentra ubicado en el libro 2A.

Por lo que respecta a la planta docente, los profesores del C.I.E. cuentan con la constancia de profesor de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros o la del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, ambos pertenecientes a la UNAM. Un gran número de maestros son egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y algunos de ellos han hecho estudios de posgrado en áreas relacionadas con la educación o con la lingüística aplicada.

En el presente capítulo se recalcó la necesidad de contar con una gramática pedagógica que refuerce el proceso de enseñanza-aprendizaje en un punto gramatical específico. Para tal efecto se tomó como base la definición de **GP** que proporciona el Dr. Jack Richards. Asimismo, se definió la gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje, así como la relación que se establece entre los tres tipos de gramáticas. Finalmente se hizo una breve descripción de la población a la que está dirigido este trabajo.

Una vez sentadas estas bases, en el siguiente capítulo se analizarán los elementos teórico-metodológicos que fundamenten el diseño de esta **GP**. El estudio de los diferentes enfoques con que ha sido tratada la gramática permitirá la elección de los modelos más adecuados para los objetivos aquí planteados.

CAPÍTULO 2

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

En el presente capítulo se sentarán las bases teóricas para la elaboración de los ejercicios de esta GP partiendo de la definición de los términos de adquisición y aprendizaje. Se incluye además un análisis de la teoría cognoscitiva así como del aprendizaje significativo de Ausubel. Se citan también algunos modelos teóricos sobre la enseñanza de la gramática tales como la toma de conciencia (*consciousness-raising*), la realización de tareas (*task-based approach*) y el *input* estructurado (*structured input*). Posteriormente, se analizarán de manera breve los diferentes tratamientos que ha recibido la gramática en las metodologías más representativas de la enseñanza de lenguas. Finalmente, se describe el análisis de errores y el interlenguaje.

2.1. Adquisición y aprendizaje.

Al hablar de cómo un individuo tiene acceso al conocimiento y dominio de una lengua, generalmente se distinguen dos procesos: adquisición y aprendizaje.

De acuerdo con Stephen D. Krashen (1980:213), la adquisición se asocia con la forma en que un niño aprende su lengua materna o una segunda lengua, ya que las habilidades lingüísticas son interiorizadas de manera inconsciente y sin poner atención en el aspecto formal. Este proceso se relaciona directamente con las estrategias universales del lenguaje que todo hablante-aprendiente posee, y que se desarrolla por etapas como un proceso de construcción creativa. Para que se dé la adquisición en el individuo es necesaria la exposición constante y prolongada a la lengua meta en situaciones reales y cotidianas.

Por otro lado, el aprendizaje se define como un proceso consciente que se da en situaciones formales como el salón de clases. Dicho proceso tiene que ver directamente con la forma como los adultos aprenden una segunda lengua o una lengua extranjera, puesto que son de gran importancia sus habilidades intelectuales y su experiencia. El entorno formal implica la necesidad de situaciones comunicativas artificiales en las cuales están presentes la retroalimentación y la autocorrección.

No obstante esta distinción, existen evidencias de que un adulto puede no sólo aprender una lengua sino también adquirirla; por lo que se concluye que estos procesos no son excluyentes o totalmente independientes. Una de las evidencias más claras de lo anterior muestra que un adulto puede presentar en su aprendizaje un orden de dificultad muy similar al que presentan los niños al adquirir su lengua materna. Este tipo de evidencias guardan una estrecha relación con el modelo del *monitor*, el cual se explica a continuación.

De acuerdo con este modelo, se puede definir al *monitor* como un mecanismo interno de autocorrección y su funcionamiento va a depender de ciertas condiciones: en primer lugar, debe existir un sistema lingüístico ya aprendido o conscientemente interiorizado y que el alumno-hablante cuente con el tiempo suficiente para permitir la intervención del *monitor*. Dicha intervención u operación varía de un individuo a otro, en función de sus diferencias personales; lo cual nos lleva a una clasificación de tres tipos de usuarios. Los subusuarios (*underusers*) tienen como objetivo principal la comunicación, por lo cual no siempre permiten la intervención del *monitor* y su producción va a ser fluida pero imprecisa. Los sobreusuarios (*overusers*) presentan generalmente una personalidad introvertida y ponen demasiada atención en los aspectos formales, lo cual limita su producción oral en cuanto a la fluidez y la espontaneidad. El usuario ideal (*optimal*) es aquél que va a permitir que su *monitor* opere constantemente sólo en situaciones formales, donde se requiera de precisión, mientras que su desempeño en situaciones informales se verá caracterizado por la fluidez de su expresión.

Existen otros aspectos, además del *monitor*, que tienen que ver con las diferencias individuales de los que aprenden una lengua. Dichas diferencias pueden ser del tipo afectivo o cognoscitivo y serán consideradas por igual en el diseño de los ejercicios para esta GP. Del aspecto cognoscitivo se hace particular referencia en el siguiente apartado al tratar el tema de una teoría cognoscitiva del aprendizaje.

2.2. Teoría Cognoscitiva.

El proceso de aprendizaje de una lengua ha sido estudiado desde diferentes puntos de vista para una mejor comprensión de su funcionamiento. Existen una serie de posturas al respecto que se agrupan bajo el enfoque cognoscitivista. El principio fundamental de estas teorías es la concepción del lenguaje como una habilidad cognoscitiva compleja, la cual abarca múltiples aspectos. Uno de éstos tiene que ver con el proceso de almacenamiento de

información en la memoria. Por un lado, existe la memoria a corto plazo, también conocida como memoria activa y en la cual se almacenan cantidades moderadas de información por un periodo breve de tiempo. Por otro lado, en la memoria a largo plazo se lleva a cabo un almacenamiento continuo y permanente de elementos aislados o interconectados entre sí.

La adquisición de nueva información es también importante para la Teoría Cognoscitiva y su codificación comprende cuatro etapas: a) *selección*, a través de ella, el alumno se enfoca únicamente en información de interés para él de toda la que se encuentra en su entorno y la transfiere a la memoria activa; b) *adquisición*, por medio de ésta la información pasa a la memoria a largo plazo y se almacena en ella permanentemente; c) *construcción*, en esta etapa el sujeto realiza asociaciones entre la información ya almacenada y la recién adquirida, lo cual le permite organizar las nuevas ideas; y d) *integración*, el individuo busca en la memoria a largo plazo conocimientos previos que va a transferir a la memoria activa.

Una vez que la información ha llegado a la memoria, ya sea a largo o a corto plazo, se va a representar de dos formas; Anderson (1983, 1985 en O'Malley y Chamot 1990:20-25) interpreta esta representación al hacer una distinción entre saber acerca de algo (conocimiento *declarativo*) y saber cómo hacer algo (conocimiento *procedimental*). El primero consiste en la información estática que se almacena en la memoria a largo plazo en términos de significados. Se dice que es conocimiento *declarativo* porque se puede "declarar" o expresar verbalmente ya que se trata de reglas, definiciones, series de eventos, etc. Por otro lado, el conocimiento *procedimental* se refiere a la habilidad para representar diversos procesos mentales como la comprensión y producción del lenguaje o la aplicación de una regla para resolver un problema. A diferencia del conocimiento *declarativo*, el conocimiento *procedimental* se da paulatinamente y a través de una práctica constante.

Una vez establecidos los principios fundamentales de la teoría cognoscitiva, es importante remitirnos a una corriente en particular que analiza el aprendizaje dentro del marco de la instrucción formal: la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

2.3. Aprendizaje significativo.

La posición que mantiene Ausubel (en Pozo 1987:209-223) respecto al aprendizaje forma parte de las teorías organicistas, las cuales se enfocan en la organización del conocimiento en estructuras y en la reestructuración de lo ya existente en el sujeto y la nueva información. La teoría Ausubeliana, en particular, plantea la necesidad de una instrucción formalmente establecida para que se dé la reestructuración; de ahí su importancia para los objetivos del presente proyecto.

Una de las aportaciones más relevantes de la teoría de Ausubel es la distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. El aprendizaje memorístico o por repetición es arbitrario y verbalista, ya que la relación entre sus contenidos se da sólo por asociaciones pues éstos carecen de significado para el que aprende. Esta carencia de significado provoca que el alumno no se esfuerce por integrar la nueva información con la ya existente en su estructura cognoscitiva y no hay, por lo tanto, relaciones de tipo afectivo con experiencias previas. Ejemplos de este tipo de aprendizaje son cadenas de dígitos, de fechas o sílabas sin significado. Por otro lado, para que un aprendizaje sea significativo, se requiere en primera instancia que el material posea significado en sí mismo lo cual se da cuando sus elementos están organizados de manera lógica y no solamente yuxtapuestos. Estas cualidades van a permitir que el nuevo material se incorpore a las estructuras de conocimiento del alumno y se integre con los conocimientos previos. Además del material, el sujeto debe reunir también ciertas condiciones: en primer lugar, el alumno debe mostrar predisposición hacia al aprendizaje significativo y tener un motivo que lo lleve a esforzarse por comprender la nueva información; o de lo contrario estará efectuando un aprendizaje memorístico, por más significativo que sea un material. En segundo término, su estructura cognoscitiva debe contener *ideas inclusoras*, es decir, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

La teoría de Ausubel tiene que ver directamente con aspectos como la actitud y la aptitud, así como con la motivación en los alumnos. La selección de materiales para los ejercicios y actividades del presente proyecto fomentará la motivación en función de la actitud y la aptitud de la población meta. Dichos elementos son también de gran importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa, tema del siguiente apartado.

2.4. Competencia comunicativa.

Los términos de competencia (competence) y ejecución (performance) han sido utilizados a lo largo de las investigaciones de una segunda lengua. Noam Chomsky (1965), es el primero en introducir el término competencia y lo define como el conocimiento que tiene el hablante sobre su lengua y, por otro lado, la ejecución como el uso real del lenguaje en situaciones concretas. La competencia se refiere al sistema lingüístico que ha interiorizado un nativo hablante de una lengua determinada, mientras que la ejecución tiene que ver con los factores psicológicos que están envueltos en la percepción y producción del discurso.

Chomsky asocia la competencia exclusivamente con las reglas gramaticales sin tomar en cuenta la propiedad del contexto. Por su parte Hymes establece que la gramaticalidad y la aceptabilidad son importantes, pero la habilidad lingüística de poder producir o entender oraciones apropiadas al contexto en el que son expresadas también debe ser considerada en la competencia. Por este motivo, Hymes (1979:208) propone una noción más amplia de dicho término, la *competencia comunicativa*, la cual a su vez está comprendida por cuatro tipos de conocimiento o competencias:

1. la *competencia gramatical*, que es lo formalmente posible.
2. la *competencia psicolingüística*, es decir, lo factible en términos de procesamiento de información
3. la *competencia sociocultural* indica lo apropiado en el contexto en donde la producción es usada y evaluada
4. la *competencia probabilística* es lo llevado a cabo o ejecutado

Por su parte, L. M. Canale y M. Swain (1989) consideran que una teoría integrativa es aquella que tiene conocimientos de los principios gramaticales básicos, conocimiento de cómo el lenguaje es utilizado en contextos sociales y conocimiento de cómo las oraciones y las funciones comunicativas pueden ser combinadas de acuerdo con los principios del discurso (cohesión y coherencia).

Canale y Swain (1987:29) parten de los cuatro tipos de conocimientos de Hymes para dar lugar a su propia teoría de competencia comunicativa, la cual dividen en tres:

Competencia gramatical es el conocimiento de las reglas gramaticales que incluyen la sintaxis, la morfología y la fonología. Esta competencia es importante ya que provee al alumno del conocimiento necesario para que se pueda expresar adecuadamente.

Competencia sociolingüística se compone de dos partes, la primera, son las reglas socioculturales de uso y la segunda esta compuesta por las reglas del discurso la cohesión y la coherencia. Dicha competencia le permite al alumno saber que enunciados son apropiados en cada contexto social.

Competencia estratégica está compuesta por las estrategias de comunicación verbales y no verbales. Estas estrategias son de dos tipos: aquellas que se relacionan con la competencia gramatical es decir, como parafrasear las formas gramaticales que no han sido adquiridas o que no pueden ser recordadas momentáneamente y aquellas que se relacionan con la competencia sociolingüística es decir, como dirigirse a extraños cuando la situación social es incierta. Esta competencia es importante ya que ayuda al alumno a organizar los enunciados lo más eficazmente posible para comunicarse.

Una vez entendido que la competencia gramatical es parte importante en el desarrollo de la competencia comunicativa, en el siguiente apartado se estudiarán algunos modelos teóricos para su enseñanza.

2.5. Modelos teóricos para la enseñanza de la gramática.

De acuerdo con Bialystok (1981) existen dos formas en las que puede darse el conocimiento: de manera implícita o explícita. El conocimiento implícito se refiere a cómo hacer algo y es de carácter intuitivo, mientras que el conocimiento explícito denota el conocimiento sobre algo y es más bien la conciencia analítica de los aspectos formales de la lengua meta. Ambos conocimientos desempeñan un papel importante para la competencia lingüística y por ende para la competencia comunicativa del alumno, lo cual da lugar a varios modelos para la enseñanza del aspecto gramatical.

2.5.1. Toma de conciencia.

La toma de conciencia es un facilitador del aprendizaje el cual tiene por objetivo crear conciencia en el alumno sobre los aspectos gramaticales de la lengua meta por medio de la instrucción explícita. La toma de conciencia desempeña diferentes papeles los cuales son concebidos como progresiones de aprendizaje instantáneas de lo familiar a lo no familiar, con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Se considera familiar todo aquello que se conoce inconscientemente como los principios y procesos universales. Uno de los papeles de la toma

de conciencia es presentar información hasta cierto punto controlada y con principios para que el alumno pruebe sus hipótesis y pueda hacer sus propias generalizaciones.

De acuerdo con M. Sharwood (1987), un alumno adulto normalmente espera información explícita sobre la lengua meta ya que su madurez intelectual y su experiencia previa en la enseñanza-aprendizaje le hace depender de las explicaciones, las cuales podrían ser una manera más corta y efectiva de aprender la lengua; de ahí que también sean importantes las reglas, que constituyen una información explícita sobre tareas lingüísticas para practicarlas dentro y fuera del salón de clases y así comunicarse en la lengua meta con un mayor nivel de precisión.

Otro modelo que retoma los principios de la toma de conciencia gramatical es la realización de tareas, propuesto por Sandra Fotos.

2.5.2. Realización de tareas.

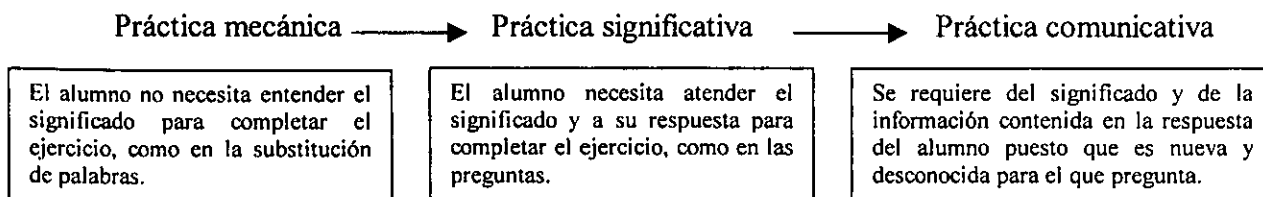
S. Fotos (1993) plantea la utilización de tareas gramaticales, las cuales contienen un problema gramatical a resolver con el fin de proveer al alumno de oportunidades de interacción enfocadas a un intercambio de información, lo cual podría incrementar la conciencia del alumno sobre aspectos gramaticales a través del desarrollo del conocimiento explícito. Este tipo de tareas o actividades deben ser llevadas a cabo por medio del trabajo en equipo, ya sea en grupos pequeños o en pares; esto permitirá una negociación de significados. Dicha negociación será mas efectiva si se trabaja con ciertos tipos de tareas:

1. de *ida y vuelta* (*two-way tasks*), ya que hacen el intercambio de información obligatorio.
2. *planeadas* (*planned tasks*), donde los equipos tienen tiempo para preparar su discurso.
3. *cerradas* (*closed tasks*), en las que debe existir una y sólo una solución.
4. *convergentes* (*convergent tasks*), en donde los integrantes deben llegar a un acuerdo sobre la solución, a diferencia de las tareas *divergentes*, en donde se acepta más de un punto de vista.

A pesar de estas cualidades, cabe señalar que la realización de tareas presenta algunas desventajas. Quizá la más importante es el hecho de que el *input* que un alumno recibe de sus compañeros puede ser menos gramatical que el que podría recibir del maestro

2.5.3. *Input* estructurado.

Este modelo, propuesto por Lee y Van Patten (1994:91), plantea la instrucción de la gramática en el salón de clases de manera explícita. Lee y Van Patten señalan que en la instrucción tradicional los ejercicios en los libros de texto siguen una secuencia gramatical práctica, como se muestra en el siguiente esquema.



Como se puede observar, la práctica mecánica se enfoca sólo en el uso de aspectos gramaticales para producir cierto tipo de oraciones que no son ni significativas ni comunicativas ya que el grado del control que tiene el alumno sobre la respuesta es mínimo. Por esto, Lee y Van Patten (1995:96) proponen la vinculación de la comprensión, la cual definen como la creación de significado a partir de la información contenida en el *input* (toda la información que recibe el alumno) y del procesamiento del *intake* (información que es significativa para el alumno). Los autores definen este fenómeno como la formación de conexiones entre forma y significado a partir de la información lingüística en el *input* (y no del *output* como sucede en la instrucción tradicional) con el propósito de construir un sistema lingüístico.

Este tipo de actividades consisten no en la producción de la información sino, en la agrupación de aspectos particulares de la lengua en donde el alumno debe centrar su atención en el punto gramatical y en el significado.

Según Lee y Van Patten (1995:104) la elaboración de las actividades del *input* estructurado como las opciones binarias, la relación de columnas, los ejercicios de opción múltiple o la complementación de información deben cumplir con ciertos lineamientos:

- a) Presentar un tema a la vez, es más fácil que el alumno ponga atención, facilita la presentación y explicación de un punto gramatical.
- b) Mantener el enfoque en el significado, el *input* debe ser atendido por su mensaje de tal manera que el alumno pueda transmitir el mensaje a los demás.

- c) Ir de oraciones a un discurso conectado, se empieza por oraciones que le permitan al alumno tener tiempo para procesar la información de lo contrario tanta información podría abrumar al alumno.
- d) Utilizar *input* escrito y oral, el alumno debe tener la oportunidad de escuchar y ver su *input*.
- e) Hacer que el alumno haga algo con el *input*, el alumno no puede ser recipiente pasivo de la lengua debe emplear ese *input* activamente en el procesamiento de la gramática.
- f) Mantener al alumno procesando estrategias en la mente, el alumno debe enfocarse en los aspectos gramaticales relevantes y no en otros elementos de la oración.

Es importante recordar que el enfocarse sólo en la forma no es condición suficiente para adquirir un idioma, por esta razón se han desarrollado diferentes metodologías de enseñanza en donde la gramática desempeña un papel distinto en cada una de ellas, como se observará en el siguiente apartado.

2.6. La gramática en las metodologías de L2.

Una de las interrogantes más comunes en la enseñanza de idiomas es si se debería o no enseñar gramática a los alumnos. A través del tiempo, las diferentes metodologías han dado mayor o menor importancia a este aspecto según las circunstancias históricas. Algunas de las más representativas son el Método de Gramática-Traducción, el Método Directo, el Método Audiolingual y el Enfoque Comunicativo.

2.6.1. Gramática-Traducción.

Este método fue utilizado originalmente en la enseñanza de las lenguas clásicas como el Latín y el Griego con el propósito de ayudar a los alumnos a leer y apreciar la literatura de la lengua meta. Se esperaba también que a través del estudio de la gramática de una lengua extranjera, el alumno pudiera hablar y escribir mejor su lengua materna a fin de desarrollar su intelecto. Por lo tanto, se consideraba importante que el alumno aprendiera la forma de la lengua meta de manera deductiva para que estuviera consciente de las reglas gramaticales y de esta manera aplicarlas.

2.6.2. Método Directo.

Este método tenía como objetivo que la instrucción se convirtiera en aprendizaje al utilizar la lengua meta para comunicarse sin necesidad de recurrir a la traducción, razón por la cual la lengua materna de los alumnos era subestimada. La gramática se presentaba de manera inductiva, y las clases se enfocaban más en la enseñanza de vocabulario que de cualquier otro aspecto.

2.6.3. Método Audiolingual.

El Método Audiolingual se desarrolló durante la Segunda Guerra Mundial, en ese tiempo se necesitaba que la gente aprendiera las lenguas extranjeras con propósitos militares. A pesar de que algunos de sus principios son similares a los del Método Directo, el Método Audiolingual se basó en concepciones de lenguaje y aprendizaje de la lingüística descriptiva y en la psicología conductista. El objetivo de este método era aprender como utilizar la lengua automáticamente sin detenerse a pensar, lo cual se pretendía lograr a través de la formación de hábitos en la lengua meta. Las formas lingüísticas y el vocabulario de la lengua se presentaban de manera inductiva a través de diálogos, los cuales contextualizaban información cultural y eran aprendidos por medio de la imitación y la repetición.

2.6.4. Enfoque Comunicativo.

Su principio fundamental es concebir a la gramática como una herramienta más que como un objeto de estudio, por lo cual considera que la preparación para la comunicación será inadecuada si sólo se enseñan estructuras y vocabulario. Cuando una persona quiere comunicarse, utiliza la lengua para cumplir funciones. Por lo tanto, en este enfoque las formas lingüísticas y el vocabulario son presentados a manera de funciones tales como argumentar, persuadir, prometer etc. y son llevadas a cabo dentro de un contexto situacional, en donde los alumnos desempeñan el papel de interlocutores. Además se le da al alumno la oportunidad de desarrollar sus estrategias para interpretar el lenguaje como lo hacen los nativos hablantes.

Como se observó a través de esta exposición, la gramática se ha abordado de diferentes formas y aún no hay un consenso sobre la mejor manera de enseñarla; no obstante es un elemento importante para el aprendizaje de una lengua como también lo son el análisis de errores y el interlenguaje.

2.7. Interlenguaje y análisis de errores.

En años recientes investigadores y profesores como D. H. Brown (1980), han establecido que el aprendizaje de una lengua extranjera es la construcción de un sistema en el cual el alumno prueba sus hipótesis sobre la lengua meta. Por su parte, Selinker (1974) afirma que las expresiones producidas por el alumno cuando intenta comunicarse en la lengua meta, no son idénticas a las oraciones que pudieran ser expresadas por el nativo hablante de dicha lengua, por lo tanto asume la existencia de un sistema lingüístico al que llama *interlenguaje* que se concibe como un lenguaje intermedio entre la lengua materna y la lengua meta en el que el alumno va estableciendo sus propias aproximaciones, cada vez más cercanas al sistema utilizado por el nativo hablante de la lengua meta. Dichas aproximaciones pueden analizarse a través de la producción observable del alumno, para Selinker la única información observable que establece como relevante es: (1) las expresiones en la lengua materna del alumno; (2) las expresiones del interlenguaje producidas por el alumno; y (3) las expresiones de la lengua meta producidas por el nativo hablante. El análisis de ésta información es en gran parte el estudio de los errores del alumno, los cuales pueden ser observados, examinados y clasificados a través del *análisis de errores* mismo que se presenta en dos fases: la primera es identificar el tipo de error que, según Corder, (en Brown 1980) pueden ser: (1) muy marcados (*over errors*), son oraciones no gramaticales. Por ejemplo: *The car red is my*; y (2) errores encubiertos (*covert errors*), son oraciones gramaticalmente bien formadas pero que no quedan dentro del contexto de la comunicación. Por ejemplo: *The red car invited my dog to a party*. La segunda fase consiste en describir si el error es de adición (*she doesn't buys a bag*); de omisión (*Yesterday, __ was raining*); de sustitución (*I lost my road*); o de orden (*He visits always his friends*).

Es común observar que dichos errores persistan en la producción del alumno y que lleguen a fosilizarse. De acuerdo con Selinker (1974), la fosilización es la incorporación de las formas lingüísticas, reglas o subsistemas inadecuados al interlenguaje del alumno con base en la lengua meta sin importar la edad del alumno ni la cantidad de explicación e instrucción que haya recibido en la segunda lengua. Es posible que tales errores puedan ser erradicados por medio de la instrucción; sin embargo, existe el riesgo de que vuelvan a aparecer cuando la atención del alumno esté enfocada en expresiones nuevas y difíciles, cuando el alumno esté en estado de ansiedad o cuando esté en un estado de extrema relajación.

De lo anteriormente expuesto, se puede concluir que el interlenguaje provee evidencia de cómo el alumno está aprendiendo o adquiriendo la lengua y qué estrategias o procedimientos está empleando para descubrirla. Por lo tanto, el profesor debe observar cuidadosamente dicho interlenguaje para detectar y analizar errores sobre los puntos lingüísticos que el alumno no ha aprendido adecuadamente, a fin de proporcionar un tratamiento pedagógico que ayude a mejorar su competencia lingüística y comunicativa. De igual forma, es importante saber cómo aprende una persona y cuál es la mejor manera de enseñarle los aspectos gramaticales para inducir un aprendizaje significativo.

Una vez establecidos estos fundamentos teóricos, en el siguiente capítulo se procederá a la descripción del funcionamiento de la terminación *-ing*.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL *GERUND*

El objetivo de este capítulo es la descripción del punto lingüístico de los verbos con terminación *-ing* seguidos de otro verbo, para lo cual se recurrirá a la consulta de diferentes fuentes bibliográficas, ya que es necesario contar con una definición precisa del término y conocer el desarrollo histórico de este punto gramatical en el idioma inglés. Se analizará el enfoque que recibe dicho punto en las gramáticas tanto del inglés como del español para llegar posteriormente a un análisis contrastivo que permita detectar las áreas de posible dificultad. Esto permitirá corregir o prevenir los problemas que los alumnos puedan tener al utilizar este punto gramatical. Se analizará también el tratamiento que recibe este tema tanto en libros de texto como en otro tipo de material didáctico.

3.1. Sistema lingüístico del *gerund*.

En la introducción de este proyecto se hizo ya referencia a la existencia de este aspecto gramatical en ambas lenguas, pero con diferentes funciones. Se explicó además la necesidad de evitar el uso de términos como “gerundio”, “infinitivo” o “verbo auxiliar”, ya que podían provocar confusiones debido al funcionamiento distinto que tienen en el inglés y en el español. Con las reservas del caso, en este apartado se utilizará el término *verboide* traducido de su equivalente en inglés *verboid*, para designar las formas no personales del verbo, es decir, aquéllas que expresan la acción del verbo sin determinar tiempo, número ni persona. Los *verboides*, tanto en inglés como en español, son de tres tipos: gerundios (*gerund*), infinitivos (*infinitive*) y participios (*participle*). Por las razones ya citadas, el punto de esta GP será designado de aquí en adelante como *gerund*.

3.1.1. Definición e historia.

Para los fines que se persiguen en este trabajo, se tomará como punto de partida la explicación que proporciona Michael Swan en *Practical English Usage* (1995:277), obra que aunque no es un diccionario para nativohablantes del inglés, nos ofrece una presentación bastante clara del punto que aquí nos ocupa. De alguna forma, Swan propone una definición práctica y no tan exhaustiva como las encontradas al consultar *The Compact Edition of the*

Oxford English Dictionary (1971:1135) y el *Webster's Third New International Dictionary* (1981:952).

Michael Swan (*op. cit.*) señala que cuando la terminación **-ing**, la cual se agrega a un verbo en su forma base, es utilizada con la función de verbo, adjetivo o adverbio, recibe el nombre de presente participio (*present participle*). Por otro lado, cuando tiene la función de sustantivo (*noun*) es conocida como gerundio (*gerund*). El mismo autor advierte que esta distinción no siempre es tan clara y que es preferible evitar el uso de estos términos; sin embargo, para los fines que aquí se persiguen de aquí en adelante se utilizará el término **gerund** ya que el *gerundio* del idioma español funciona de manera diferente. Para sustentar esta elección, se cita a continuación una definición de **gerund** tomada del *Webster's Third New International Dictionary* (1981:952).

...The English verbal noun in **-ing** that has the function of a substantive (as subject or object of a verb, object of a preposition, or complement of a verb) ...

La función específica del **gerund** que nos compete en el presente trabajo es la de objeto de un verbo. No obstante, al citar más adelante las gramáticas de L1, se proporciona una breve explicación de las demás funciones de la terminación **-ing** a manera de referencia.

Por lo que respecta al desarrollo histórico de este aspecto gramatical (localizado como *present participle*) se encontró que esta terminación variaba de un dialecto a otro: **-ande(e)** en el norte, **-end(e) -ing(e)** en las tierras medias, **-inde -inge** en el sur. La forma **-ing** que prevalece en el inglés moderno proviene de la antigua terminación del sustantivo verbal **-ung** (Dyes 1993, Strong 1976, Mitchel 1992 y Baugh 1993)

Resulta interesante conocer los orígenes de este punto y encontrar que existían formas similares al gerundio en español (**-and(e)**, **-end(e)**, **-inde** por **-ando**, **-iendo**), debido quizás al hecho de que el inglés y el español comparten un origen común (el indoeuropeo) y por consiguiente, su cualidad de lenguas de flexión.

3.1.2. Gramáticas de L1.

Al consultar algunas gramáticas o *handbooks* (Frederick Crews 1977:290-292, Michael Kammer 1953:52-53, James D. Lester 1991 y Gerald Levin 1987) se encontraron diferentes

funciones de la terminación *-ing* (como *gerund* y como *present participle*) las cuales se ilustran en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Diferentes funciones de la terminación *-ing*.

PRESENT PARTICIPLE	
a) Como verbo en presente progresivo.	You're smoking too much these days.
b) Como adjetivo describiendo un sustantivo.	There was a smoking cigarette in the ashtray.
c) Como adverbio.	She walked out of the room smoking .
GERUND	
a) Como sujeto de un verbo.	Meditating is Norbert's favorite activity.
b) Como objeto de una preposición.	Norbert is weary of having striven.
c) Como objeto de un verbo.	He loves contemplating the fact that all of the nature worships him. (He loves what? Contemplating the fact that...)

Debido a que las gramáticas de L1 presentan de manera amplia y explícita el *gerund*, se infiere que el mismo es un aspecto muy importante, particularmente en la formación de cláusulas y frases. Por otro lado, no existe una unificación de criterios en cuanto a la terminología; pero en este trabajo se insistirá en el término *gerund* por las razones anteriormente citadas.

3.1.3. Gramáticas de L2.

En las gramáticas de L2 consultadas (Azar 1989, Thomson y Martinet 1986, Knepler 1990, Celce-Murcia 1983, Krohn 1971, Neuman 1980 y Swan 1995) se encontró poca información adicional a la expuesta en las gramáticas de L1. La mayoría de los autores presentan el *gerund* junto con el *infinitive* y enlistan las funciones de ambos. Ofrecen además una lista de los verbos que aceptan esta construcción y algunos mencionan las reglas de ortografía para su formación, así como sus excepciones. La lista aquí presentada no es de ninguna manera exhaustiva ya que pensando en la población a la que va dirigida esta GP, se optó por seleccionar los verbos de mayor ocurrencia en las listas de los autores citados.

- | | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> AVOID | <input type="checkbox"/> FEEL LIKE | <input type="checkbox"/> MIND |
| <input type="checkbox"/> CONSIDER | <input type="checkbox"/> FINISH | <input type="checkbox"/> QUIT |
| <input type="checkbox"/> DISLIKE | <input type="checkbox"/> GO | <input type="checkbox"/> STOP |
| <input type="checkbox"/> ENJOY | <input type="checkbox"/> LIKE | <input type="checkbox"/> SUGGEST |

Ortografía.

La regla general nos dice que la terminación **-ing** debe añadirse a la forma base de un verbo (excepto los modales); sin embargo, se dan algunas variantes de acuerdo con la terminación del verbo.

A) Si el verbo termina en **-e**, pierde esta vocal y se le agrega **-ing**.

become-becoming leave-leaving refuse-refusing

Esta regla tiene dos excepciones importantes:

1ª. Si a la **-e** final antecede una **i**, la palabra terminada en **-ing** se forma cambiando la **-ie** final del verbo por **-ying**.

die-dying lie-lying

2ª. Si el verbo termina en **-ee**, sólo se le agrega **-ing**.

see-seeing free-freeing guarantee-guaranteeing

B) Si un verbo termina en vocal y consonante, y el acento tónico cae en la última sílaba, generalmente dicha consonante se duplica ante la terminación **-ing**.

admit-admitting drop-dropping sit-sitting

Esta regla tiene excepciones: los verbos terminados en **-r** y los verbos terminados en **-x**. Asimismo, se considera que terminan en vocal los verbos terminados **-y**, por consiguiente no se duplica la **-y** final.

cover-covering fix-fixing stay-staying buy-buying

Resulta interesante comentar un dato curioso encontrado en Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983:433), quienes citan un estudio de ocurrencia realizado por Butoyi (1977). En dicho estudio se señala que la frecuencia con que los nativohablantes usan la construcción aquí presentada (*I enjoy swimming*), es apenas de un 3%, ya que optan por construcciones con *that* o sin dicho conector (*I know (that) he left*), las cuales presentan una frecuencia del 46%.

De lo anteriormente expuesto, se concluye que los estudiantes o hablantes del inglés como L2 pueden enfrentar problemas de transferencia pues cuentan en su lengua materna (por ejemplo español o francés) con construcciones del tipo *that* o con infinitivos, más no con el *gerund*; o por lo menos con la misma función que éste desempeña en el inglés. De igual forma, las reglas de ortografía presentarían dificultades en su adquisición por lo complejo del sistema.

3.2. Análisis contrastivo del *gerund* en inglés y su equivalencia en español.

Tras la consulta de varias gramáticas del español como L1 (Gili Gaya 1994, Real Academia Española 1982, Seco 1972, Skydsgaard 1977, Molho 1975, Bello 1978, Moreno de Alba 1985, Arjona y Luna 1989, Luna 1991 y Basulto 1990) se encontró que existen diversas denominaciones bajo las cuales los gramáticos agrupan el infinitivo, el gerundio y el participio: *formas nominales del verbo, formas no personales, derivados del verbo, verboides*, etc. No obstante tal diversidad, los autores coinciden en dos cualidades esenciales de este aspecto gramatical del español: 1) desempeñan las funciones propias de los sustantivos, los adjetivos o los adverbios; y 2) son indudablemente formas del verbo. El que nos interesa para el desarrollo de este proyecto es el **infinitivo**, el cual se puede definir como una forma no personal del verbo que puede desempeñar funciones de sustantivo, ya sea como sujeto o como complemento de un verbo al que se puede unir mediante una preposición.

Como se ha venido insistiendo, no existe una equivalencia directa entre un idioma y otro. El siguiente cuadro comparativo pretende ilustrar cómo funciona este sistema en ambas lenguas.

Cuadro 2. El *infinitivo* y el *gerundio* y su equivalencia en inglés.

	ESPAÑOL	INGLÉS
1)	INFINITIVO	INFINITIVE
	cantar comer partir	to eat
2)	GERUNDIO	PRESENT PARTICIPLE
	cantando comiendo partiendo	eating
3)	INFINITIVO	GERUND
	Me <u>gusta cantar</u> en la regadera.	I <u>enjoy eating</u> tacos.

Como se puede observar en esta tabla, el *gerund* como objeto de un verbo equivale en español al *infinitivo* (3); sin embargo, al estudiar el *presente progresivo* el alumno de inglés como L2 aprende que la terminación *-ing* (*present participle*) equivale en general al *gerundio* del español (2). En etapas posteriores (o previas, según el programa) el alumno aprende que el *infinitivo* del español es igual al *infinitive* del inglés (1); por ejemplo, *I have to study*, *I want to go*, etc. Por tal motivo, al llegar a este tipo de verbos que aceptan el *gerund*, el alumno generaliza lo aprendido en L2 y transfiere lo adquirido en L1, con lo cual se da una interferencia al tratar de producir esta construcción gramatical.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos del uso correcto de los verbos aquí propuestos con su respectiva equivalencia en español.

- ❖ Avoid walking alone at nights. (*Evita caminar solo en las noches.*)
- ❖ Have you considered getting a new car? (*¿Has considerado cambiar de auto?*)
- ❖ Do you enjoy listening to rock music? (*¿Disfrutas el escuchar música rock?*)
- ❖ My mother dislikes waking up early. (*A mi mamá le disgusta levantarse temprano.*)
- ❖ I don't feel like going to the office today. (*Hoy no tengo ganas de ir a la oficina.*)
- ❖ Have you already finished copying the homework? (*¿Ya terminaron de copiar la tarea?*)
- ❖ Laura doesn't go swimming very often. (*Laura no va a nadar muy seguido.*)
- ❖ Would you mind closing the door? (*¿Te importaría cerrar la puerta?*)
- ❖ The lack of money made me quit studying. (*La falta de dinero me hizo dejar de estudiar.*)
- ❖ They suggested changing the project. (*Sugirieron cambiar el proyecto.*)
- ❖ My parents don't like watching TV. (*A mis papás no les gusta ver televisión.*)
- ❖ I can't stop dancing. (*No puedo parar de bailar.*)

3.3. Tratamiento pedagógico del *gerund* en libros de texto y otros materiales didácticos.

El tratamiento del *gerund* en las obras consultadas (Graves y Rein 1989, Castro *et al.* 1980, Lozano *et al.* 1982, Richards *et al.* 1991, Holloway 1992, Hartley y Viney 1985, Soars 1987, Swam y Walter 1989, Viney y Viney 1989, Werner *et al.* 1994, Werner 1990, Naunton 1989, O'Neil *et al.* 1997, Jones 1992 y Murphy 1985) presentó variantes de acuerdo con el nivel y el enfoque en la enseñanza. La mayoría de los libros de texto presentan por lo menos alguno de los casos del *gerund* y no precisamente como objeto de un verbo. Aún cuando se da este caso, la presentación suele ser muy escueta en la mayoría de los libros que corresponden al nivel básico, ya que se da sólo con uno o dos verbos que van seguidos de otro verbo con terminación *-ing*, especialmente el verbo *go* en las unidades cuyo tema es deportes o recreación. La serie *American Streamline* (Hartley y Viney 1985), por ejemplo, le da al *gerund* un tratamiento exhaustivo tanto en el libro del alumno como en el de ejercicios, pero sin ofrecer explicaciones gramaticales. Al igual que en la mayoría de las series para nivel básico, la referencia en *Streamline* se reduce a cuadros o esquemas que se incluyen como sumarios (*checklist, language summary*) al final de la unidad en el libro del alumno o como introducción en el libro de ejercicios.

Por lo que respecta al material para niveles avanzados se contempla ya una presentación formal y en algunos casos con el uso de un metalenguaje accesible. Se describen algunas reglas y sus excepciones, así como una práctica exhaustiva generalmente en la habilidad de producción escrita. Estas mismas características se hacen presentes en otro tipo de materiales que se asemejan más a una gramática pedagógica.

Debido a las confusiones que provoca en los niveles básicos el *gerund* como objeto de un verbo, la presentación y práctica en las obras citadas resultan ser insuficientes; de ahí la reiterada importancia de esta GP, que busca no substituir al libro de texto, sino complementarlo en uno de sus aspectos.

En este capítulo se definió el *gerund* como una forma verbal y se proporcionó una breve reseña histórica del mismo. La consulta de las gramáticas del español como primera lengua y del inglés como primera y segunda lengua, permitió conocer su funcionamiento preciso para detectar así los problemas que pudieran tener, en su uso, tanto nativohablantes como no nativohablantes. Dicha consulta aportó también las bases para el análisis contrastivo

de este punto, lo cual demostró que el principal problema se da porque la terminación **-ing** puede tener equivalencia con el *gerundio* del español (*-ando, -iendo*); pero también con el *infinitivo* (*-ar, -er -ir.*). Con estos elementos se pretende mejorar los aspectos de presentación, comprensión y asimilación del **gerund** a través de los ejercicios y actividades que se diseñarán en el siguiente capítulo; ya que por diversas razones, tales aspectos no son siempre cubiertos satisfactoriamente por los libros de texto u otro tipo de materiales como los aquí analizados.

CAPÍTULO 4

ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se procederá a la elaboración de los ejercicios y actividades para el alumno sobre el *gerund* como objeto de un verbo, incluyendo las cuatro habilidades del lenguaje así como su integración. Dicha elaboración está fundamentada en algunos de los modelos teóricos anteriormente analizados, cuya selección se realizó tomando en cuenta las características del punto lingüístico y de la población meta de esta GP. También se incluye una breve explicación gramatical para el profesor, así como sugerencias para el desarrollo de las actividades e instrucciones claras y precisas sobre las mismas.

Una cualidad en común de los modelos aquí presentados es que promueven la interacción grupal a través de diferentes modalidades para la formación de equipos de trabajo. Estos modelos se basan en la teoría cognoscitiva, cuyo principio fundamental es concebir el lenguaje como una habilidad de conocimiento; de ahí que los individuos recurran a sus propias habilidades mentales para el aprendizaje de una lengua. De acuerdo con esta teoría, todo ser humano posee un orden natural y universal para aprender su lengua materna o una segunda lengua. Dicho orden natural, entre otros factores, le va a permitir formular, aplicar y reformular hipótesis acerca de la estructura de la lengua en cuestión. Para que se dé este proceso creativo, un alumno de L2 debe ser expuesto a la lengua meta de manera sistemática, es decir, presentándole la información de manera dosificada, yendo de lo simple a lo complejo. En este proceso son relevantes aspectos como los errores, el interlenguaje y la lengua materna de los alumnos, por lo cual resultan de gran utilidad las aportaciones de disciplinas como el análisis de errores y el análisis contrastivo.

TOMA DE CONCIENCIA (*CONSCIOUSNESS RAISING*).

Este es el modelo que más se ajusta a las características de nuestra población meta, ya que considera factores como la edad, la madurez intelectual y los conocimientos previos para que se dé el nuevo conocimiento de manera explícita. De acuerdo con este modelo, es importante que el alumno acceda a dicho conocimiento paulatinamente, partiendo de una primera familiarización o reconocimiento antes de llegar a la fase de producción. Los alumnos

por sí mismos van a deducir y formular la regla del punto lingüístico que estén estudiando y el profesor interviene sólo como facilitador o guía del aprendizaje.

REALIZACIÓN DE TAREAS (*TASK BASED APPROACH*).

En el capítulo anterior se mencionó que uno de los problemas para aprender el *gerund* como objeto de un verbo es que el alumno generaliza lo aprendido en la L2 y transfiere lo adquirido en la L1 generando una interferencia. Por este motivo, es de suma importancia que los alumnos resuelvan problemas gramaticales y que sean capaces de manejar el metalenguaje básico acerca del tema. Esto les permitirá reconocer y discutir sobre las diferencias en el funcionamiento de este sistema en ambas lenguas. Este tipo de actividades promueven además situaciones reales de comunicación, lo cual es importante en el desarrollo de la competencia comunicativa.

INPUT ESTRUCTURADO.

Este modelo es de reciente aparición y la relevancia de su aplicación en este proyecto radica en la manera tan sistemática en que se presenta la información, además de tomar en cuenta el aspecto afectivo del alumno y el procesamiento de la estructura gramatical antes que su producción, razón por la cual los ejercicios de este tipo deben preceder a los de *output* estructurado. La elaboración de este tipo de ejercicios debe cumplir con los siguientes lineamientos:

- 1) Presentar una sola cosa a la vez.
- 2) Mantener el enfoque en el significado.
- 3) Pasar de la oración al discurso.
- 4) Utilizar *input* tanto oral como escrito.
- 5) Hacer que el alumno “haga algo” con el *input*.
- 6) Tener siempre presente las estrategias de procesamiento del alumno.

OUTPUT ESTRUCTURADO.

A través del *input* estructurado el alumno logra un primer contacto con la estructura lingüística, pero es necesario que exprese significados con la misma. Llegar a esta fase de producción y llevarla a cabo de manera satisfactoria requiere de actividades del tipo de *output*.

Este modelo permite a los alumnos acceder a las formas y estructuras creadas en su sistema lingüístico con el objeto de comunicar una idea; por lo tanto, este tipo de actividades deben seguir a las de *input* estructurado y nunca divorciarse del significado. Los lineamientos para el diseño de los ejercicios, similares a los lineamientos de *input* estructurado, permitirán la adecuada asimilación del *gerund*, lo cual se reflejará en una producción fluida y precisa, además de significativa para el alumno-hablante.

ENFOQUE COMUNICATIVO.

La relación directa de este enfoque con el punto de esta GP reside en el principio básico de que la forma lingüística (*usage*) es importante, pero como parte de la competencia comunicativa (*use*). Este enfoque contempla además el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, pero sin perder de vista la comunicación como meta terminal. Dicho desarrollo requiere de actividades realmente comunicativas, las cuales deben contemplar tres aspectos:

- a) *information gap*: Un alumno posee información que el otro desconoce.
- b) *choice*: Debe existir más de una opción para dar una respuesta.
- c) *feedback*: Se debe comprobar que el mensaje fue transmitido correctamente.

Este tipo de actividades se pueden presentar en forma de juegos, oraciones en desorden, historias a través de dibujos, resolución de problemas, etc.

Las cualidades de cada uno de los modelos citados justifican la implementación de todos ellos para el diseño de los ejercicios de esta GP. Cabe resaltar lo novedoso de los modelos de *input* y *output* estructurados y el aspecto comunicativo que contemplan, razón por la cual es también muy importante el mismo enfoque comunicativo.

4.1. Explicación gramatical para el docente.

Tanto en el inglés como en el español, existen lo que algunos autores designan como formas impersonales del verbo, las cuales son de tres tipos: infinitivos, gerundios y participios. Estas formas impersonales o verboides cumplen la función en la oración de un sustantivo, un adjetivo o un adverbio. Aunque son formas del verbo, no se pueden conjugar ya que no determinan tiempo, número ni persona. Para los fines de esta GP, se entiende que el *gerund* del inglés como objeto de un verbo equivale al infinitivo del español. El primero se forma

agregando la terminación *-ing* a la forma base de cualquier verbo, excepto los modales; mientras que el infinitivo del español se forma a partir de la raíz del verbo más la terminación *-ar*, *-er* o *-ir*. A diferencia del inglés, en el idioma español los verbos se pueden unir mediante una preposición.

El siguiente cuadro comparativo pretende ilustrar cómo funciona este sistema en ambas lenguas.

Cuadro 3. El infinitivo y el gerundio y su equivalencia en inglés.

	ESPAÑOL	INGLÉS
1)	INFINITIVO	INFINITIVE
	cantar comer partir	to eat
2)	GERUNDIO	PRESENT PARTICIPLE
	cantando comiendo partiendo	eating
3)	INFINITIVO	GERUND
	Me <u>gusta cantar</u> en la regadera.	I <u>enjoy eating</u> tacos.

Como ya se mencionó, el punto que nos ocupa en el presente trabajo, el *gerund* como objeto de un verbo equivale en español al infinitivo (3); sin embargo, el problema principal para su aprendizaje se da porque la terminación *-ing* puede tener también equivalencia con el gerundio del español (2), amén de la equivalencia directa que existe entre el infinitivo y el *infinitive* (1).

4.2. La comprensión auditiva.

Tradicionalmente, la comprensión auditiva (CA) ha sido considerada como una habilidad receptiva, asignándole así un papel pasivo al oyente. Algunos autores difieren de esta concepción y definen la CA como un proceso dinámico en donde el oyente tiene que utilizar una gran variedad de recursos mentales y de otros conocimientos.

Este proceso pasa por tres etapas: 1) la percepción del estímulo oral, que tiene que ver con el aspecto fisiológico de la recepción de sonidos; 2) atención al estímulo oral, en donde se da una participación activa del oyente que le permite, a través de un mecanismo interno, filtrar la información recibida; y 3) asignación de significado al estímulo oral, que es en sí el acto interpretativo e implica la interacción de factores personales, culturales, y lingüísticos de una manera compleja. Debido a estos factores, en un mismo grupo de oyentes pueden darse diferentes interpretaciones.

Jack Richards (en Van Patten, 1994) propone una serie de lineamientos a considerar para la CA:

- 1) Determinar qué es lo que se escucha.
- 2) Recordar el lenguaje en conexión con el tema. El oyente recurre a su bagaje cultural y elabora predicciones del contenido de lo que va a escuchar.
- 3) De acuerdo con el discurso, el oyente debe inferir los objetivos del hablante.
- 4) Determinar el contenido proposicional o referencial.
- 5) El significado ilocutorio está dado por el hablante.
- 6) El oyente retiene el significado y lo manipula, es decir, traduce o comprende la esencia del contenido, pero no recuerda ni puede reproducir la forma lingüística exacta con la que se expresó dicho contenido.

Aunado a estos lineamientos es igualmente importante la habilidad de inferencia, es decir, asignar un significado al estímulo auditivo aunque no se haya expresado verbalmente. Dicha inferencia se logra por medio de elementos como el contexto, la entonación del hablante, los antecedentes que el oyente tenga respecto al tema, etc.

De acuerdo con Lee y Van Patten (1994) en la CA se dan dos situaciones: 1) colaborativa, en donde el hablante y el oyente participan activamente en la construcción del discurso y trabajan para negociar el significado; y 2) no-colaborativa, que es cuando el oyente no participa. Por otro lado, la percepción del mensaje presenta dos modalidades: a) puramente oral; y b) oral-visual, cuando aspectos como los gestos o el lenguaje corporal transmiten también mensajes. Ejemplos en donde se dan estas situaciones y modalidades son: una conversación telefónica (colaborativa/oral), una entrevista frente a frente (colaborativa/oral-visual), un noticiero radiofónico (no-colaborativa/oral) y un noticiero televisivo (no-colaborativa/oral-visual).

La comprensión auditiva en el salón de clases.

Varios autores (Lee y Van Patten 1994, Willis 1981, Ur 1984, Brown 1983 y Harmer 1996) coinciden en hablar de subhabilidades o estrategias que facilitan la CA para quien está aprendiendo una segunda lengua. Como ya se mencionó anteriormente, la diversidad de antecedentes van a hacer que dichas estrategias varíen de un individuo a otro; no obstante, las más importantes son:

- a) Hacer predicciones.
- b) Obtener la idea general.
- c) Inferir el significado de vocabulario desconocido por medio del contexto.
- d) Identificar y retener la información relevante.
- e) Extraer información específica.
- f) Manejar ruido y redundancias.
- g) Distinguir entre diferentes niveles de formalidad y acentos.
- h) Reconocer los marcadores del discurso
- i) Identificar la actitud e intención del hablante.

Van Patten, en particular, sugiere una serie de actividades para llevar a cabo la CA en el salón de clases. Estas pueden ser lingüísticas, como el llenado o elaboración de tablas, responder a preguntas, elaborar “quizzes”, etc.; o no-lingüísticas, en donde se incluye la elaboración o complementación de dibujos, seleccionar ilustraciones o hacer indicaciones en ellas por medio de números o flechas, etc.

Este autor recalca la importancia de actividades previas que sirvan de preparación para escuchar determinado material. En esta preparación es importante el vocabulario que tiene que ver con el tema y los antecedentes generales respecto al mismo. De igual forma, se recomienda la asignación de cuestionarios sencillos de falso o verdadero; así como motivar a los alumnos a utilizar sus estrategias de predicción.

A continuación, previo a los ejercicios de comprensión auditiva, se incluye un ejercicio de *toma de conciencia*, ya que este tipo de actividades permiten a los alumnos un primer contacto con la estructura lingüística sin necesidad de llevar a cabo su producción.

Objetivo general: A través de los siguientes ejercicios el alumno será capaz de reconocer y/o producir la estructura del *gerund* como objeto de un verbo dentro de un contexto oral o escrito determinado.

EJERCICIO DE TOMA DE CONCIENCIA

Objetivo: El alumno inferirá y enunciará la regla del *gerund* como objeto de un verbo a partir de las oraciones que se le proporcionarán.

Material: Pizarrón y fotocopias de la hoja de trabajo para el alumno.

Tiempo estimado: 20 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR (*ver ejercicio en hoja del alumno*)

1. Entregue una fotocopia a cada alumno y pídale que analicen detenidamente, de manera individual, cada una de las oraciones para encontrar semejanzas entre ellas. (3 min. aprox.)
2. Divida al grupo en parejas o tríos, según el número de alumnos, y pídale que discutan sobre las semejanzas para llegar a una conclusión, misma que deberán reportar al resto del grupo. (5 min. aprox.)
3. Con base en las conclusiones de los equipos, motive al grupo a enunciar la regla del *gerund* como objeto de un verbo.
4. Si fuera necesario, explique o amplíe lo ya expuesto. Aclare que el verbo *like* es un caso especial, así como otros verbos que pueden ir seguidos de la forma *gerund* o *infinitive*.

EJERCICIO DE TOMA DE CONCIENCIA

HOJA DEL ALUMNO

Lee las siguientes oraciones detenidamente y encuentra qué tienen en común. Discute con tu(s) compañero(s) acerca de las similitudes y traten de llegar a una conclusión.

1. Avoid walking alone at nights.
2. Have you considered getting a new car?
3. Do you enjoy listening to rock music?
4. My mother dislikes waking up early on Sundays.
5. I don't feel like going to the office today.
6. Have you already finished copying the homework?
7. Laura doesn't go swimming very often.
8. Would you mind closing the door?
9. The lack of money made me quit studying.
10. They suggested changing the project.
11. My parents don't like watching TV at nights.
12. I like to do the laundry, but not always.

4.2.2. Ejercicios para la comprensión auditiva.

EJERCICIO 1

HABILIDAD: COMPRENSIÓN AUDITIVA

MODELO: ASIGNACIÓN DE TAREAS

Objetivo: El alumno identificará información específica con la estructura del *gerund* como objeto de un verbo en el material auditivo que se le proporcionará.

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para el alumno y *transcript* del texto o cinta y grabadora.

Tiempo estimado: 15 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Asegúrese de que las instrucciones hayan sido comprendidas claramente.
2. Lea cada oración a velocidad normal dos veces.
3. Si fuera necesario, lea una tercera vez todas las oraciones.
4. Solicite voluntarios y motívelos a que deletreen las respuestas correctamente.
5. Discuta con el grupo la palabra del tema en común.

TAPE TRANSCRIPT

- 1) My grandpa lives near a lake, so he goes fishing every morning.
- 2) I don't feel like running today. I'll stay in bed.
- 3) Teachers usually suggest reading good books.
- 4) He started seeing his exgirlfriend again on weekends.
- 5) She's so special. She enjoys lifting weights!
- 6) I had to quit dancing when I broke my ankle.
- 7) Why don't we go swimming next Saturday?
- 8) Have you ever considered collecting coins or matches?

CLAVE DE RESPUESTAS

1. F I S H I N G
2. R U N N I N G
3. R E A D I N G
4. S E E I N G
5. L I F T I N G
6. D A N C I N G
7. S W I M M I N G
8. C O L L E C T I N G

EJERCICIO 1

HOJA DEL ALUMNO

Escucha cada una de las oraciones y completa el crucigrama sólo con las palabras terminadas en *-ing*. Al terminar, encontrarás la palabra escondida del tema en común.

1.					_____	_____	_____	_____	_____	_____
2.					_____	_____	_____	_____	_____	_____
3.				_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
4.			_____	_____	_____	_____	_____	_____		
5.		_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____		
6.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____		
7.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____		
8.	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

EJERCICIO 2

HABILIDAD: COMPRENSIÓN AUDITIVA

MODELO: *INPUT* ESTRUCTURADO

Objetivo: El alumno identificará información específica en el material auditivo que se le proporcionará.

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para el alumno y *transcript* del texto o cinta y grabadora.

Tiempo estimado: 20 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Entregue una fotocopia a cada alumno y permita que se familiaricen con el ejercicio. Resuelva dudas de vocabulario en caso de que surjan.
2. Pida a los alumnos que hagan predicciones de las posibles respuestas.
3. Toque la cinta y motive a los alumnos para que infieran qué tipo de persona, activa o pasiva, es cada una.
4. Toque la cinta nuevamente y pida que contesten el ejercicio.
5. Verifique las respuestas.

TAPE TRANSCRIPT

Number 1

MARK: Well, on my day off, I never get up before about noon. And then I just like to sit around at home and watch some videos. And maybe pick up a science fiction story... something like that.

Number 2

SUE: Well, on my day off, I like to go to the gym in the afternoon. And what I really like is lifting weights! Um, of course, that's partly because I want to lose five pounds by next month. And I also like to swim three times a week

Number 3

LIZ: On my day off, I like to take long naps. And when I'm not sleeping, I like to watch old movies on TV and read magazines. I guess I just like to stay home, and I don't like to exercise much.

(Tomado de Richards 1990:134)

CLAVE DE RESPUESTAS

1. MARK

(2) goes swimming quite often.

(1) doesn't like exercising.

(1) enjoys watching videos.

(3) dislikes doing exercise.

2. SUE

(1) avoids getting up early.

(2) likes lifting weights.

(1) enjoys reading science fiction.

(3) doesn't mind staying home.

3. LIZ

(3) doesn't feel like going out.

EJERCICIO 2

HOJA DEL ALUMNO

Escucha la cinta y de acuerdo con la información relaciona cada persona con las actividades que realizan en su día libre. Escucharás la cinta dos veces.

1. MARK

goes swimming quite often.

doesn't like exercising.

enjoys watching videos.

dislikes doing exercise.

2. SUE

avoids getting up early.

likes lifting weights.

enjoys reading science fiction.

doesn't mind staying home.

3. LIZ

doesn't feel like going out.

EJERCICIO 3

HABILIDAD: COMPRENSIÓN AUDITIVA

MODELO: *INPUT* ESTRUCTURADO

Objetivo: El alumno proporcionará la respuesta que mejor se ajuste a su caso personal para cada pregunta que se le proporcionará.

Material: Fotocopias de la hoja de trabajo para el alumno y *transcript* del texto o cinta y grabadora.

Tiempo estimado: 15 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Proporcione a cada alumno una copia del ejercicio.
2. Permítales que lean las instrucciones y que se familiaricen con las respuestas.
3. Aclare que no hay respuestas correctas o incorrectas, ya que éstas dependerán de cada caso personal.
4. Ponga la cinta una primera vez y dé una pausa para que contesten las preguntas.
5. Ponga la cinta nuevamente para confirmar las respuestas.
6. Revise las respuestas y pida más de un voluntario por cada pregunta.

TAPE TRANSCRIPT

- 1) What do you enjoy doing during summer vacation?
- 2) Do you mind getting up early on Sundays?
- 3) How often do you go dancing?
- 4) Do you ever go swimming?
- 5) What kind of sports do you like playing?
- 6) Do you ever feel like drinking Coke when you have a hangover?

CLAVE DE RESPUESTAS (DEPENDEN DE CADA CASO PERSONAL)

- 1) _____ I don't usually do much. 4) _____ Yes, once or twice a month.
_____ I like to stay home. _____ I don't know how to swim.
_____ I always go to the beach. _____ Yeah, I take lessons three times a week.
- 2) _____ I avoid getting up early. 5) _____ I play soccer and swim.
_____ No, I don't mind at all. _____ I don't like sports.
_____ I can't stand it! _____ I love all kinds.
- 3) _____ I hate dancing! 6) _____ Yes, I often do.
_____ Well, I sometimes do. _____ I don't drink alcohol.
_____ I go every weekend. _____ No, I drink only mineral water.

EJERCICIO 3

HOJA DEL ALUMNO

Escucha las preguntas y marca (✓) la opción correcta de acuerdo con tu caso personal

- 1) I don't usually do much. 4) Yes, once or twice a month.
 I like to stay home. I don't know how to swim.
 I always go to the beach. Yeah, I take lessons three times a week.
- 2) I avoid getting up early. 5) I play soccer and swim.
 No, I don't mind at all. I don't like sports.
 I can't stand it! I love all kinds.
- 3) I hate dancing! 6) Yes, I often do.
 Well, I sometimes do. I don't drink alcohol.
 I go every weekend. No, I drink only mineral water.

4.3. La producción oral.

Cuando se habla de comunicación normalmente nos remitimos en primera instancia al lenguaje hablado, aún cuando las demás habilidades sean también parte del proceso comunicativo. Esta primera asociación se da porque la comunicación generalmente involucra la expresión, interpretación y negociación de significados. En la vida diaria, cuando nos comunicamos, lo hacemos para externar ideas, opiniones, sentimientos etc. a un interlocutor u oyente, quien debe entender tanto el mensaje que deseamos transmitir, como su intención. Existen varias razones por las cuales se da la comunicación; pero las más comunes son las que se refieren al aspecto psico-social y al aspecto informativo-cognoscitivo. En el aspecto psico-social no existe otro propósito más que el de mantener la cohesión social con los individuos del entorno. El preguntar, por ejemplo, “¿Cómo estás?” no implica necesariamente querer saber sobre el estado de salud de una persona. Por otro lado, en el aspecto informativo-cognoscitivo, sí se usa la comunicación para obtener información específica por lo cual es el que más se utiliza en el salón de clases, ya que los alumnos no tienen suficientes elementos para desarrollar el aspecto psico-social.

Es un hecho que, a diferencia de enfoques tradicionales, en la actualidad se deben proporcionar mayores oportunidades de comunicación al alumno; en otras palabras, debe darse una enseñanza centrada en el alumno más que en el profesor. En este tipo de enseñanza los mismos recursos tradicionales pueden adaptarse para lograr mejores resultados; por ejemplo, en lugar de preguntar recurrentemente al alumno “What did you do last weekend?”, se pueden crear otras variantes: “Who did something different?”, “Who would say last weekend was active or sedentary?”, con el propósito de iniciar la comunicación entre los alumnos.

Es igualmente importante la enseñanza de estrategias a la par de la enseñanza del aspecto puramente lingüístico. Savignon (en Van Patten 1994) plantea una serie de interrogantes que pueden resolverse con el desarrollo de dichas estrategias: ¿Qué hacemos cuándo desconocemos una palabra para expresarnos?, ¿Cómo logramos que nuestro interlocutor modere su discurso para hacerlo más comprensible?, etc. En respuesta a la primera interrogante, por ejemplo, existen las llamadas estrategias de parafraseo, las cuales son de tres tipos: a) aproximación, que consiste en recurrir a un sinónimo cuando se desconoce la palabra precisa, b) circunlocución, se trata de definir o describir la acción u objeto cuyo término se desconoce; y c) *word coinage*, en la cual se acuñan o inventan nuevas palabras.

El desarrollo de estas estrategias y del aspecto comunicativo en general en el salón de clases, requiere de actividades del tipo de *output* estructurado y de intercambio de información, entre otras. El siguiente cuadro comparativo ilustra las características de estos modelos.

Cuadro 4. Diferencias entre actividades de *output* estructurado y de intercambio de información.

<i>OUPUT</i> ESTRUCTURADO	<i>INFORMATION EXCHANGE TASKS</i>
-Se enfocan únicamente en la estructura que el alumno requiere para producir significado.	-Incluyen más de un punto gramatical
-Son prácticas gramaticales explícitas.	-Son prácticas de comunicación.
	-Requieren de mucho vocabulario y elementos del discurso.

4.3.1. Ejercicios para la producción oral.

EJERCICIO 1

HABILIDAD: PRODUCCIÓN ORAL

MODELO: ENFOQUE COMUNICATIVO

Objetivo: El alumno proporcionará y requerirá información personal relacionada con sus pasatiempos.

Material: Pizarrón y fotocopias de la hoja de trabajo para el alumno.

Tiempo estimado: 30 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Pregunte al grupo alguna de las siguientes opciones o cualquier otra que considere adecuada como introducción: *What's your favorite pastime?* o *Have you tried getting a friend or a date through an agency (by phone, mail or internet)?*.
2. Entregue una fotocopia del material a cada alumno y pídale que lean las instrucciones y revisen la tabla.
3. Asegúrese de que las instrucciones fueron comprendidas y resuelva las posibles dudas de vocabulario.
4. Indique a los alumnos que deben desempeñar ambos papeles: entrevistador y entrevistado.
5. Supervise la actividad e induzca a los alumnos a dar respuestas completas y amplias.
6. Solicite algunos voluntarios para presentar sus reportes ante el grupo.

EJERCICIO 1

HOJA DEL ALUMNO

- Imagina que trabajas en una agencia de “Corazones Solitarios” y tu principal tarea es formar parejas afines.
- Entrevista a un compañero y una compañera y vacía sus respuestas en la tabla de abajo. Puedes llenarla con sus nombres o sus iniciales.
- Reporta los resultados de tu entrevista mencionando si tus entrevistados formarían una pareja perfecta. Fundamenta tu decisión hablando acerca de sus afinidades y diferencias. Trata de utilizar los verbos *LIKE, ENJOY, FEEL LIKE, MIND, DISLIKE, GO*, etc.

Do you like ...?	really like	It's OK	not very much	dislike
playing soccer				
dancing				
going to the cinema				
reading magazines				
spending time in the sun				
collecting something				
watching videos on TV				
getting up early on Sundays				

EJERCICIO 2

HABILIDAD: PRODUCCIÓN ORAL

MODELO: ASIGNACIÓN DE TAREAS

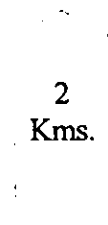
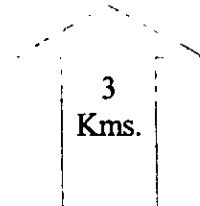
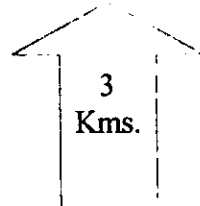
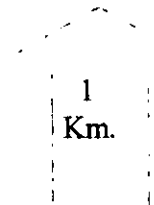
Objetivo: El alumno utilizará la estructura del *gerund* como objeto de un verbo para completar enunciados, contestar preguntas o formular sus propias oraciones.

Material: Un tablero, un dado y tres juegos de tarjetas para cada equipo.

Tiempo estimado: 45 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Pida al grupo que se reúna en equipos de tres o cuatro personas.
2. Proporcione a cada equipo un tablero, un dado y tres juegos de tarjetas (ver anexo 1).
3. Explique brevemente las reglas del juego:
 - a) Si un alumno cae en una casilla **COMPLETE**, toma una tarjeta de este tipo y, de acuerdo con la oración en ella, debe decir la palabra faltante. Si contesta correctamente avanza un kilómetro (una casilla). Si además proporciona la ortografía correcta avanza otro kilómetro. Si su respuesta fuera incorrecta debe permanecer en la misma casilla.
 - b) Si un alumno cae en una casilla **ANSWER**, el compañero a su izquierda toma la tarjeta correspondiente y le hace la pregunta en ella escrita. Si contesta correctamente, avanza un kilómetro; en caso contrario, permanece en la misma casilla. Motíuelos a que contesten con respuestas completas.
 - c) Quien caiga en una casilla **MAKE** tiene que formular correctamente una oración con el verbo que está en la tarjeta. La oración puede ser afirmativa, negativa o interrogativa, según lo indique la casilla. Cada oración correcta y original vale dos kilómetros, pero si fuera incorrecta (en el uso del *gerund*), el participante debe retroceder un kilómetro.
 - d) Si alguien cae en las casillas marcadas con flechas, debe avanzar o retroceder cuantos kilómetros indiquen éstas.
 - e) Supervise los equipos y permita más de una respuesta apropiada, pero asegúrese de que utilicen la estructura meta.

8 ANSWER	9 COMPLETE	10 2 Kms. 	11 MAKE ?
7  2 Kms.	18 MAKE -	19 ANSWER	12 COMPLETE
6 MAKE ?	17  3 Kms.	15 WIN	13  3 Kms.
5  1 Km.	16 COMPLETE	15 MAKE +	14 COMPLETE
4 ANSWER	3 MAKE +	2  1 Km.	1 ANSWER

START

EJERCICIO 2

ANEXO 1 (TARJETAS)

COMPLETE

Avoid _____ on streets in Mexico City at night.

Please, don't erase! I haven't finished _____ yet.

The teacher suggested _____ hard for the exam.

He lives near the Alberca Olímpica. He goes _____ every day.

Ernesto Canto quit _____ some years ago.

He's considering _____ for a new job.

"Bukis on the block" are obnoxious. I dislike _____ to their songs.

Stop _____ ! I can't hear the news.

ANSWER

Have you considered getting a new girlfriend/boyfriend?

Mention three things you dislike doing.

Where do you like going camping?

Do you feel like being in bed right now?

Would you mind closing the door/window, please?

Which is the household chore you avoid doing the most?

Do you enjoy gardening?

MAKE

ENJOY

AVOID

FEEL LIKE

CONSIDER

FINISH

DISLIKE

GO

LIKE

QUIT

STOP

MIND

SUGGEST

EJERCICIO 3

HABILIDAD: PRODUCCIÓN ORAL

MODELO: ENFOQUE COMUNICATIVO

Objetivo: El alumno propondrá soluciones para una situación hipotética utilizando la estructura del *gerund* como objeto de un verbo.

Material: Pizarrón, fotocopias de la hoja de trabajo del alumno y revistas.

Tiempo estimado: 30 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Pregunte a los alumnos si leen o han leído la revista *Men's Health* o alguna otra revista especializada.
2. Forme equipos de tres personas y proporcione a cada equipo un ejemplar de las revistas que usted debe traer consigo o asigneles un día antes como tarea traer sus propias revistas al salón de clases.
3. Pídales que mencionen qué tipo de artículos se publican en el ejemplar que se les asignó.
4. Entregue a cada equipo una hoja con las instrucciones y las expresiones que pueden usar.
5. Confirme que las instrucciones fueron comprendidas y aclare que pueden utilizar otro tipo de expresiones además de las sugeridas en el ejercicio.
6. Asigne un tiempo máximo de 15 minutos para que hagan su discusión. Proporcione vocabulario nuevo si fuera necesario.
7. Pida a los equipos que reporten sus resultados y discuta con todo el grupo sobre las mejores propuestas.

EJERCICIO 3

HOJA DEL ALUMNO

INSTRUCCIONES

Imagina que tú y tus compañeros son socios de una revista. Han bajado las ventas de la publicación y es urgente mejorar el contenido de la revista para evitar la bancarrota. Propongan soluciones y decidan sobre las más apropiadas para salvar la publicación. Elijan a un compañero para reportar sus sugerencias al resto del grupo. Pueden utilizar las siguientes expresiones para sus propuestas:

In my opinion, men don't like...

I agree, most men enjoy...

We should consider...

We can't stop... because...

Some guys hate...

4.4. La comprensión de lectura.

Definición.

De acuerdo con el *American Heritage Dictionary* (en Lee y Van Patten 1994:189), leer es, en su sentido más elemental, obtener un conocimiento de una fuente escrita o impresa. No obstante, la comprensión de lectura (CL) entraña más bien un proceso cognoscitivo complejo en el que el lector desempeña un papel activo más que de simple receptor. El buen lector debe considerar las características de este proceso para llevarlo a cabo de manera satisfactoria. Se dice entonces que la lectura es, o debe ser:

- *rápida*, porque el lector debe mantener un buen ritmo que le permita manejar el flujo de información.
- *con un propósito*, el cual puede ser de entretenimiento, de información o de investigación, entre otros.
- *interactiva*, ya que se da la interacción de múltiples habilidades y de otros recursos tales como los conocimientos previos respecto al tema.
- *comprensible*, porque el lector generalmente espera comprender lo que lee.
- *flexible*, pues se requiere de diversas estrategias para llevar a cabo una lectura eficaz: predicción, *skimming*, apoyo en títulos o elementos gráficos, etc.
- *gradual*, ya que la comprensión no se da inmediatamente, sino a largo plazo después de un tiempo considerable que permita el desarrollo de las diferentes estrategias.

Historia.

El estudio del proceso de la CL, así como su enseñanza, ha presentado diversas tendencias en los últimos años.

A mediados de los años 60's, con el auge del método audiolingual, la CL era considerada únicamente como un refuerzo o extensión de las habilidades orales. Su 'enseñanza' se centraba en extraer de un texto cuestiones de vocabulario, gramática o pronunciación.

A finales de esa década la enseñanza de idiomas pasa de las necesidades meramente comunicativas a las necesidades académicas. El incremento de estudiantes extranjeros en las universidades de Gran Bretaña permite que las habilidades escritas cobren mayor importancia; pero se carece todavía de un apoyo teórico formal para su instrucción.

A mediados de la década de los 70's se extienden los trabajos de investigación en el área y se empieza a gestar todo un aparato teórico-científico en torno a la CL. Investigadores como Goodman (1967, 1985, en Grabe 1991:376-378) y Smith (1971, 1979, 1982, en Grabe 1991:376-378) empiezan a concebir la lectura como un proceso *selectivo* más que de recolección de información, ya que el lector participa activamente utilizando diversas estrategias y recursos tales como la predicción, la inferencia y los conocimientos previos.

Este modelo psicolingüístico de la lectura propuesto por Goodman y Smith es ampliamente aceptado y se hacen intentos para transferirlo a la enseñanza formal de la CL. Clarke y Silberstein (1977, en Grabe 1991:377) son de los primeros autores en subrayar la necesidad de instruir a los alumnos en el uso correcto de estrategias de lectura.

En los años posteriores estos planteamientos se han mantenido en su esencia y han dado pie para otro tipo de hipótesis más sofisticadas, incluso sobre la CL en L1. No obstante, la mayoría de estos estudios convergen en un solo punto: la CL es un proceso complejo y de ninguna manera debe considerarse una habilidad 'receptiva', ya que demanda la intervención de infinidad de estrategias cognoscitivas del lector.

Modelo Interactivo de Lectura.

El hablar de interacción en la lectura implica, en términos generales, alguno de los siguientes aspectos: a) la interacción que se da entre el texto y el lector; o b) la operación simultánea de las múltiples habilidades cognoscitivas implícitas en este proceso. En cualquiera de los dos casos el lector desempeña un papel determinante puesto que contribuye activamente en la comprensión mediante la activación de sus *esquemas (schemata)*. De acuerdo con Rumelhart (1980, en Lee y Van Patten 1994:190) un *esquema (schema)* podría definirse como la estructura de datos que nos sirven para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. A través de estos *esquemas* o unidades de conocimiento el lector le da significado al texto. Para alcanzar una lectura eficiente el lector debe primero activar sus conocimientos previos; pero si éstos fueran insuficientes, se le debe proporcionar un mínimo de antecedentes respecto al tema que va a leer.

Rumelhart (1977, en Lee y Van Patten 1994:190) propone la existencia de un *modelo de procesamiento interactivo*, cuyos elementos constituyentes se denominan fuentes de conocimiento. Entre estas fuentes de conocimiento existe una constante interacción y a su vez

actúan paralelamente con el *input* escrito. A continuación se describen brevemente dichos elementos:

- el *análisis del aspecto*, es el acto de reconocer los trazos curvos que tienen las letras, así como su dirección.
- en el *análisis de la letra* se reconoce que dichos trazos forman determinadas letras.
- el *análisis de la unión de letras* se refiere a las combinaciones que se pueden dar entre ellas, dependiendo de cada idioma; por ejemplo, *th* en inglés
- en el *conocimiento sintáctico* se identifica el orden de los elementos en la oración.
- el *conocimiento semántico* se refiere a los diferentes significados que se pueden dar de acuerdo con el *conocimiento sintáctico* y se presenta a nivel de palabras, frases o párrafos.
- el *conocimiento léxico* tiene que ver directamente con las propiedades y significados individuales de cada palabra.

Como ya se mencionó, estos elementos interactúan con el *input* escrito y los *esquemas* del lector para construir la comprensión; en otras palabras, el lector realiza conexiones entre la nueva información del texto y la ya existente almacenada en su memoria. Para llevar a cabo estas conexiones debe activar sus *esquemas*, lo cual le permitirá evitar la ambigüedad, elaborar, filtrar y compensar la información de un texto.

Diseño de materiales de CL.

La elaboración de actividades para el desarrollo de la CL debe seguir ciertas pautas si se quieren obtener resultados satisfactorios. Desde el momento en que se selecciona un texto se debe tener presente tanto a la población meta como los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, los temas deben ser familiares y de actualidad para el alumno así como atractivos. Asimismo, los textos deben, en la medida de lo posible, ser de una extensión apropiada, presentar una prosa no muy rebuscada, contener una sintaxis sencilla y evitar la ambigüedad.

Una vez elaborado el instrumento, su aplicación en el salón de clases recorre cuatro fases: preparación, interacción guiada, asimilación y personalización. En la preparación se pretenden activar los *esquemas* del alumno. En esta fase es muy importante tanto su bagaje cultural como los elementos de apoyo en el mismo texto (títulos, fotografías, etc.) y se puede iniciar con una lluvia de ideas o haciendo predicciones. En la interacción guiada se revisa ya la

comprensión del texto, la cual se puede llevar a cabo por medio de reactivos de falso/verdadero o de opción múltiple y de resúmenes cortos, entre otros. En esta fase de reconocimiento se desarrolla la estrategia de búsqueda de información específica. En la fase de asimilación o postlectura se busca que el alumno haga algo con el texto, este manejo puede consistir en asociar nombres con lugares o eventos, identificar la idea general o palabras clave, elaborar cuadros sinópticos y redactar resúmenes o cuestionarios de contenido, entre otros. La fase de personalización va a permitir reforzar la interacción entre el texto y el lector, ya que si éste puede asociar lo leído con experiencias personales va a ser más significativo.

4.4.2. Ejercicios para la comprensión de lectura.

EJERCICIO 1

HABILIDAD: COMPRENSIÓN DE LECTURA

MODELO: ENFOQUE COMUNICATIVO

Objetivo: El alumno será capaz de aplicar las estrategias de predicción, identificación de la idea general y búsqueda de información específica.

Material: Pizarrón y hoja de trabajo con el texto “Soccer girl power” tomado de la revista *Good Housekeeping*, septiembre, 1998:26.

Tiempo estimado: 30 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

Preparación

1. Introduzca el tema preguntando a los alumnos si les gusta el fútbol.
2. Muestre al grupo únicamente las fotos del material y pídale que hagan predicciones sobre el contenido del texto: Anote sus sugerencias en el pizarrón.
3. Organice una lluvia de ideas acerca del papel de la mujer en este tipo de deportes.
4. Entregue una fotocopia del material (sin título) a cada alumno e indique que realicen una primera lectura sin detenerse mucho en el vocabulario desconocido. Asigne un tiempo aproximado de 3 minutos.
5. Confirme con el grupo cuáles de las predicciones propuestas fueron acertadas.
6. Pida a los alumnos que sugieran un título apropiado que resuma el contenido del texto.
7. Discuta con el grupo las sugerencias y después de esto proporcione el título original o la idea general.

Interacción guiada

1. Pida que lean el texto una segunda vez y que resuelvan los reactivos de falso y verdadero.
2. Resuelva únicamente las dudas de vocabulario que puedan obstaculizar la comprensión general del texto.
3. Revise junto con el grupo las respuestas y motívelos a que proporcionen la información del texto que fundamenta las mismas.
4. Resuelva las dudas de vocabulario que hayan quedado pendientes.

CLAVE DE RESPUESTAS Título: “Soccer girl power” 1-T 2-T 3-F 4-F 5-T

EJERCICIO 1

HOJA DEL ALUMNO

PARTE 1

Lee el siguiente texto sin preocuparte por el vocabulario nuevo y discute con tus compañeros acerca de un título apropiado. Tienes 3 minutos para realizar esta primera lectura.



How do you cheer on a Robin who's trying to make a goal? Or get worked up over a Sparrow's pass? After playing three games in the third-and fourth-grade girls' division of her local junior soccer league, 10-years-old Claire Morgenstem of Larchmont, NY, decided that the bird names assigned to the younger girls' teams were, quite frankly, for the birds. In a letter to the commissioner of the league, Claire argued that their team names should sound as tough and aggressive as the boys' —which included the Gunners, Kicks, and Jets.

"The names of our teams do not sound like the girls are energetic," she explained. "Names like Sparrows and Robins do not sound like good competitive names." As it turned out, the league enthusiastically agreed, and the commissioner asked Claire to rename the teams. Taking a page from *Mother Nature*, Claire came up with 16 new names, ranging from the Blizzards to the Cyclones.

"I knew I had to come up with something fast, before someone else changed the names to flowers," she says.

Claire's mother, Louise Tutelian, couldn't be prouder of her daughter's efforts: "It's great asking other parents, 'Who does your daughter play for -the Whirlwinds? The Volcanoes?' —and knowing Claire was behind the Switch."

Claire moved to the fifth- and sixth-grade teams just as her name changes for the lower-level league went into effect, so she didn't directly benefit from her campaign. But during the past season, her younger sister, Hope, 8, played for the Volcanoes. And at the league's annual dinner, one of the coaches praised Claire for doing a job that, he said, probably should have been done a long time ago.

—Ilene Raymond

(Tomado de la revista *Good Housekeeping*, septiembre, 1998:26)

PARTE 2

Vuelve a leer el texto y de acuerdo con su contenido decide si las siguientes oraciones son falsas (F) o verdaderas (T). Encierra en un círculo o subraya la respuesta correcta.

1. Some girls in Larchmant, N.Y. enjoy playing soccer. F T
2. Claire doesn't like having a bird name for her team. F T
3. Claire doesn't mind getting flower names for the local league teams. F T
4. Claire stopped playing with The Volcanoes at the age of 8. F T
5. Louise Tutelian loves watching soccer matches with girls. F T

EJERCICIO 2

HABILIDAD: COMPRENSIÓN DE LECTURA

MODELO: ASIGNACIÓN DE TAREAS

Objetivo: El alumno será capaz de localizar información específica en un texto, así como de aprender vocabulario especializado por medio del mismo.

Material: Pizarrón y hoja de trabajo del alumno.

Tiempo estimado: 30 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. A manera de introducción, pregunte al grupo si les gusta el fútbol y qué tanto saben acerca del tema: reglas del juego, posiciones, equipos nacionales y extranjeros o selecciones más populares, etc.
2. Averigüe cuántos términos en inglés conocen sobre el tema. Recuérdeles que existen anglicismos ya conocidos como *gol*, *corner*, *fául*, y *penalty*, entre otros.
3. Entregue una fotocopia de la hoja de trabajo a cada alumno.
4. Pídales que realicen una primera lectura y asegúrese de que no resuelvan el ejercicio durante la misma. Asigne un tiempo máximo de tres minutos.
5. Permítales que lean el glosario. Resuelva alguna otra duda de vocabulario que pudiera surgir, pero sólo la terminología especializada del tema.
6. Indique que pueden hacer una segunda lectura y contestar el ejercicio. Asigne un tiempo aproximado de diez minutos.
7. Revise sus respuestas.

CLAVE DE RESPUESTAS

- | | |
|------------|------------|
| 1. FRED | 7. HARRY |
| 2. BILL | 8. TONY |
| 3. JIM | 9. PHILLIP |
| 4. ARNIE | 10. TERRY |
| 5. SAM | 11. TED |
| 6. TIMOTHY | |

EJERCICIO 2

HOJA DEL ALUMNO

INSTRUCCIONES

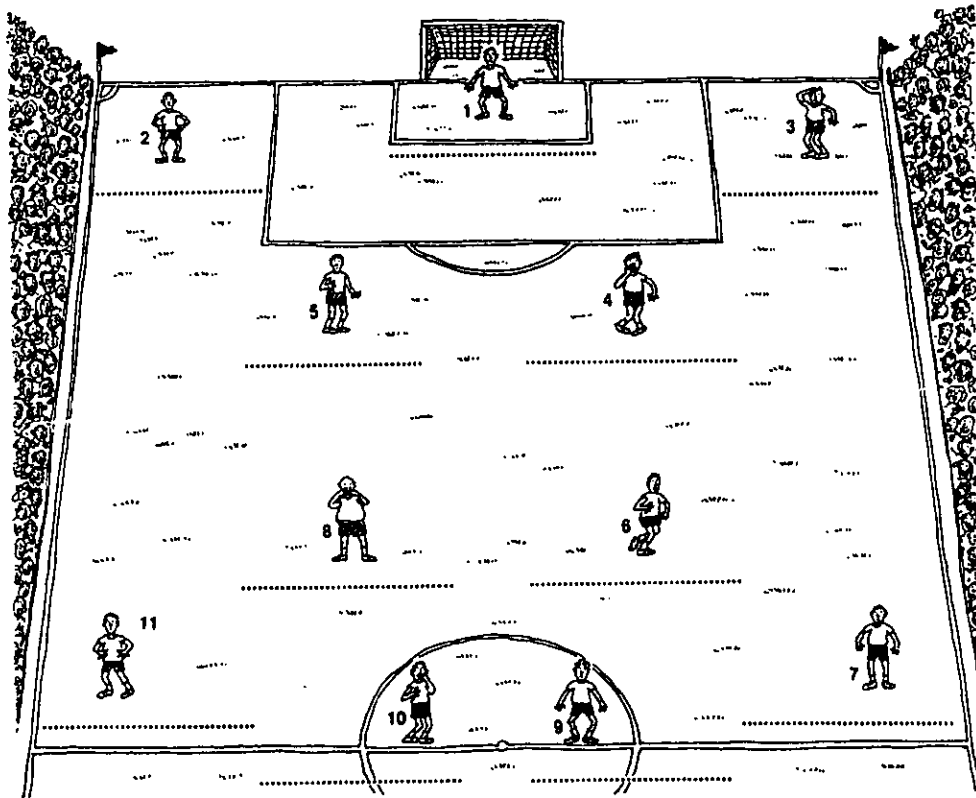
El equipo Manchester United se va a enfrentar el próximo sábado al equipo Liverpool F.C. El entrenador del Manchester está planeando su estrategia, la cual no es fácil ya que sus jugadores tienen diferentes problemas. Ayúdalo a encontrar las posiciones correctas. Lee el siguiente texto y en la ilustración anexa escribe el nombre de cada jugador bajo el número que creas correcto. Escribe sólo el nombre de cada jugador.

Jim Dizzy likes staying as near the back as possible so that he can sleep near the corner post if he feels like sleeping. *Amie Chaplin* is a side defender. He's superstitious and avoids playing in an odd-numbered shirt. *Timothy Weak* enjoys playing only in the middle of the field. *Tony Grindefoot* is a midfielder player too, but he hates staying near

Harry Webb and never plays on the same side of the pitch as him. *Harry Webb* likes playing near the side of the pitch because the fans love watching him. *Fred Butterhands* likes his position since he never has to move from the goal area. *Ted Lob* is a winger who only plays well if he's on the same side of the pitch as *Terry Wimp*, who is number 10.

Sam Keaton is a defender, but dislikes running near the sides of the field because the fans can't stand watching him. *Phillip Runaway* doesn't mind playing in one or another position. *Bill Loose* plays in defense, but someone suggested wearing any number but 3 because it's unlucky and he never plays in it.

(Adaptado de "FOOTBALL PUZZLE" en *Clockwork*, noviembre, 1991:7)



GLOSARIO:

winger: extremo o lateral.

midfielder: centrocampista.

pitch: cancha; diferente de *field* ya que realmente es la mitad e indica el área de dominio de cada equipo.

EJERCICIO 3

HABILIDAD: COMPRENSIÓN DE LECTURA

MODELO: *INPUT* ESTRUCTURADO

Objetivo: EL alumno será capaz de identificar la idea general de un párrafo y de localizar información específica en el mismo.

Material: Pizarrón, hoja de trabajo del alumno con el texto “Reader’s Tips” tomado de la revista *Family Circle* (Feb.-1-99:116).

Tiempo Estimado: 30 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Introduzca el tema preguntando a los alumnos si realizan o auxilian en las tareas domésticas.
2. Pida que propongan sugerencias para algunos problemas caseros más comunes.
3. Anote en el pizarrón las sugerencias.
4. Entregue una hoja de trabajo a cada alumno y pídale que lean cuidadosamente el texto y que resuelvan el ejercicio.
5. Revise las respuestas.

CLAVE DE RESPUESTAS

1-h	4-a	7-k	10-d
2-e	5-i	8-c	11-f
3-j	6-b	9-g	

HOJA DEL ALUMNO


Lee cuidadosamente el siguiente texto y relaciona las columnas de las situaciones con el número del párrafo correcto. (Texto tomado de la revista *Family Circle*, febrero 1, 1999:116)

Readers' Tips

Scissor Happy 1
To clean a pair of rusty scissors, make a paste of equal parts white vinegar and salt, and rub it onto the rust for 15 minutes. Wipe clean. Repeat if necessary.
Mary Ann Rych
St. Louis, Missouri

In the News 2
To eliminate the musty odor inside a suitcase, place a few pieces of crumpled-up newspaper in the closed suitcase. Replace the newspaper every few days until the odor is gone.
Helen Watro
Massapequa Park, New York

Tray Chic 3
If you have lots of empty picture frames at home, turn one or two into pretty bedroom vanity trays for combs, makeup, perfume, etc. Wrap the cardboard inserts/photos that come with the frames in gift wrap or wallpaper, in a color that matches the room.
Gina Costas
Elk Grove, Illinois



Food for Fun 4
● For a nutritious snack or lunch that's fun for a small child, fill each cup of a cupcake baking pan with a different food item: cereal, cheese cubes, diced fruits, etc. Your kids will love eating from something other than an ordinary plate.
Debbie Cooney
Pleasant Hill, California

Banana Slices 5
● Banana slices dipped in molasses and rolled in wheat germ are a healthy and delicious snack for kids and adults, too.
Suzan L. Wiener
Spring Hill, Florida

Take Your Vitamins 6
Does your toddler balk at taking her chewable vitamin? Put it in a Pez candy

dispenser, along with a few pieces of Pez candy. No more arguments.
Brenda Grady
Toms River, New Jersey

Nonstick Trick 7
Do clothes stick to the bottom of your iron? Try this trick: Sprinkle salt on a piece of paper and run the hot iron back and forth over the paper. You should notice a big improvement the next time you iron.
Marlene Wedemayer
Menomonee Falls, Wisconsin

Chip, Chip, Hurray! 8
For great homemade chocolate-chip cookies, add a box of instant vanilla pudding to the cookie mix.
Carolyn Stechmann
Roseau, Minnesota

Simon Says 9
A game of "Simon Says" is a great way to get little ones to help out around the house. For example: "Simon says pick up your toys" or "Simon says gather up the laundry" makes chores fun!
Nancy Roberts
Spring Lake, North Carolina

Baby Magic 10
To remove that milky residue from a glass baby bottle, put 3 teaspoons baking soda in the bottle and fill it with hot water. Let it soak for a few minutes, shake well and rinse.
Annie Nau
Richland, Washington

Another Use for... 11
Keep a bottle of flat Champagne in the fridge to use the next time a recipe calls for dry white wine. The result is the same—delicious!
Kathy Crawford
Walnut Creek, California

Send your bright ideas

Send your bright ideas on postcards only to:
FAMILY CIRCLE, P.O. Box 5028, Grand Central Station, New York, NY 10017. We'll pay \$50 for a tip we print. We cannot acknowledge the receipt of postcards. We reserve the right to edit entries. All entries become the property of FAMILY CIRCLE.

PÁRRAFO

- | | | |
|----|-----|--|
| 1 | ___ | a) Children always enjoy eating snacks in different kinds of containers. |
| 2 | ___ | b) My kid stopped taking his pills. |
| 3 | ___ | c) I feel like using two mixes to make one dessert. |
| 4 | ___ | d) Consider using baking soda for something else than baking. |
| 5 | ___ | e) Avoid reading newspapers, but use them to get rid of bad odors. |
| 6 | ___ | f) If you enjoy drinking, try this. |
| 7 | ___ | g) Can't you finish doing housework? |
| 8 | ___ | h) If you like having clean tools to cut with you can use salt. |
| 9 | ___ | i) Doctors sometimes suggest eating fruits that monkeys also like. |
| 10 | ___ | j) My mother dislikes hanging photos on walls. |
| 11 | ___ | k) Would you mind pressing a piece of paper? |

4.5. La producción escrita.

En la sección anterior se hizo referencia a la sobreestimación de las habilidades orales sobre las habilidades escritas en la enseñanza de una lengua. La producción escrita (PE), junto con la comprensión de lectura (CL), recibe poca atención en el salón de clases; aún cuando también es una habilidad de comunicación, ya que implica la expresión, interpretación y negociación de significados.

Definición.

De acuerdo con Dvorak (en Lee y Van Patten 1994:214) el acto de escribir se refiere a cualquier tipo de actividad que contemple la transferencia del pensamiento al papel. Estas actividades de escritura se agrupan en dos rubros: actividades de transcripción, en las cuales se pone énfasis en la forma lingüística; y actividades de composición, que tienen que ver con las habilidades implícitas en el desarrollo y la comunicación de una idea o punto de vista.

A través de los años la enseñanza de la PE ha recibido diferentes tratamientos; en los cuales se ha centrado el interés en los diversos aspectos que la constituyen: la forma lingüística, el escritor, el contenido y el lector. En el siguiente apartado se proporciona una breve reseña histórica de estos enfoques, según Raimés (1991:407-423).

Historia.

Como ya se mencionó en la introducción de esta sección, la PE ha recibido el mismo tratamiento que la CL; de ahí que también se le consideró como un refuerzo de las habilidades orales durante los años de permanencia del método audiolingüal, ignorándose así la enorme complejidad de esta habilidad. Debido a esto, la PE se presentaba en forma de ejercicios mecánicos (*drills*) tales como la transformación, la sustitución o el llenado de espacios en blanco. Este tipo de actividades sólo evaluaban la correcta aplicación de la forma gramatical, ya que el profesor proporcionaba el contenido; de ahí que se conozca a este enfoque como **énfasis en la forma**. Posteriormente, al inicio de los 70's, se empezó a utilizar otro tipo de materiales para la enseñanza de la PE, pero que aún limitaban el desarrollo de esta habilidad. Se recurrió entonces a actividades de composición controlada, reconocimiento y uso de oraciones tópico, redacción a partir de guías o esquemas y ejercicios de coherencia y cohesión, entre otros.

A mediados de los 70's, el desarrollo de investigaciones sobre la PE en L1 provocó un movimiento de reacción contra el énfasis en la forma y se le concedió mayor importancia al contenido y al escritor como creador del mismo. Este **énfasis en el escritor** da lugar a una serie de nuevas actividades para el salón de clases: el uso de diarios, la colaboración en parejas, la revisión, etc. Se concedió entonces mayor importancia a la generación de ideas, es decir, a lo que el escritor realmente quisiera expresar más que a la precisión de la forma lingüística.

Si bien este enfoque tuvo una gran aceptación, se dio también una tendencia regresiva y aspectos como el texto y el maestro, como lector, fueron nuevamente prioritarios.

El **énfasis en el contenido** surgió a mediados de los 80's y los simpatizantes de este enfoque consideraban el énfasis en el escritor como una mera obsesión, además de poco apropiada para las exigencias académicas de la época. De acuerdo con este tipo de instrucción, los alumnos se auxilian del lenguaje de los procesos mentales y de la estructura del contenido. Dicho contenido debe estar asociado más con las otras disciplinas de estudio que con los aspectos de la lengua meta, tales como la cultura y la literatura. Este enfoque tuvo más repercusiones sobre el diseño de cursos que los dos anteriores, ya que su inclusión requería de cierta autonomía o independencia de un curso general de idiomas.

De manera simultánea al énfasis en el contenido surgió el **énfasis en el lector**. La premisa básica de este enfoque es que la enseñanza de un idioma debe ser una forma de sociabilización dentro de la comunidad académica y no una terapia humanística. Esto implica el rebasar los límites del salón de clases y tomar en cuenta otro tipo de lectores potenciales dentro de una disciplina específica.

Si bien la aparición de estos enfoques se ha dado de manera cronológica, el profesor de idiomas de la actualidad debe considerarlos todos, así como sus fundamentos teóricos y la práctica que éstos generan dentro del salón de clases.

Lee y Van Patten (1994) en su modelo de *output* estructurado se basan en la teoría de la producción escrita como un proceso cognoscitivo, propuesta por Flower y Hayes (en Lee y Van Patten 1994) cuyo modelo se relaciona directamente con el énfasis en el escritor, pero contempla los demás aspectos de la PE a través de sus tres componentes. A continuación se ofrece una descripción de dicho modelo.

La producción escrita como un proceso cognoscitivo.

En 1981 Flower y Hayes proponen una teoría de la PE en la que se enfatizan los procesos mentales. Algunos críticos consideran este planteamiento más como una descripción que como un modelo teórico; no obstante, ya sea uno u otro, son tres componentes los que lo conforman: a) el entorno de la actividad; b) la memoria a largo plazo; y c) los procesos de escritura. A diferencia de los modelos por etapas, el modelo de Flower y Hayes describe procesos mentales, los cuales se influyen entre sí, pero no siguen una secuencia.

a) El entorno de la actividad.

Dentro de este componente existen dos nociones importantes: el Problema Retórico y el Texto Producido. El Problema Retórico requiere que el escritor considere aspectos como la situación, el público y sus propios objetivos. Estas consideraciones van a determinar la diferencia entre el buen escritor y el malo. Por otro lado, la importancia del texto producido radica en que cada parte de éste va a determinar la siguiente; por ejemplo, el título va a reflejar el contenido general, así como una oración tópico reflejará el contenido de un párrafo. El buen escritor debe hacer un uso apropiado de este elemento para darle coherencia a su escrito, pero sin el exceso que le impida revisar lo ya redactado.

b) La memoria a largo plazo del escritor.

Este aspecto se refiere al esquema o al almacenamiento de información al que el escritor tiene acceso. Dicho almacenamiento debe ser tal que una palabra clave active toda una red de información, misma que permitirá encarar una actividad por medio de planes y mecanismos retóricos. De igual forma, es importante adaptar y reorganizar lo que existe en la memoria para cumplir con las exigencias de la actividad, así como tener conocimiento del público a quien va dirigido el texto.

c) Los procesos de escritura.

Planeación. Es un esquema interno más que externo o físico, pues se refiere a la representación mental del conocimiento que se va a utilizar en la redacción del texto; se compone a su vez de tres subprocesos: la generación de ideas, en la cual se recurre a la memoria a largo plazo; la organización de ideas y el establecimiento de un objetivo.

Transferencia. Es el acto de escribir en sí, ya que implica la transformación del pensamiento en lenguaje escrito. Cabe señalar que este proceso puede interferir con la planeación cuando se concede demasiada atención a los aspectos formales como la ortografía y la gramática.

Revisión. Este proceso implica tanto la revisión como la evaluación de lo que se está escribiendo, ya sea para hacer cambios o para continuar de manera eficiente con la redacción. Dicha revisión puede ser consciente y periódica (después de cada párrafo) o darse como una respuesta inconsciente cuando se tiene la sensación de que algo no está correcto.

Monitoreo. El monitor es el mecanismo interno que le va a indicar al escritor cuándo pasar de un proceso o subproceso a otro; por ejemplo, cuándo dejar de revisar y seguir plasmando el pensamiento.

Si bien el modelo de Flower y Hayes describe la PE como un proceso del pensamiento y pretende explicar los subprocesos que éste conlleva, presenta una desventaja: el escritor tenderá a producir sólo lo que él cree que su público quiere leer. Para compensar esta carencia, Lee y Van Patten (1994) proponen dos tipos de actividades o prácticas de escritura, las cuales coinciden con la definición de Dvorak: prácticas de transcripción y actividades de composición.

Prácticas de Transcripción y Actividades de Composición.

El planteamiento de Lee y Van Patten pretende complementar, más no contradecir el modelo de Flower y Hayes, ya que se considera la PE como un proceso del pensamiento; pero que implica además actividades multidimensionales. Estas actividades incluyen invariablemente los componentes del modelo ya mencionado. Las prácticas de transcripción se enfocan únicamente en la forma lingüística, ya sea como estructura léxica o gramatical. En estas condiciones, el subproceso de transferencia actúa con mayor frecuencia, mientras que aspectos como el problema retórico y la memoria a largo plazo son minimizados, al igual que los procesos de planeación y revisión.

Por el lado de las actividades orientadas hacia la composición, se pretende a través de ellas lograr un mejor aprovechamiento de los componentes del modelo de Flower y Hayes. Para llevarlo a cabo las actividades se deben desarrollar en tres etapas y a través de ejercicios que permitan dicho desarrollo. En la primera etapa los ejercicios de pre-escritura proporcionan opciones para la generación del contenido y la elección del público; asimismo, se promueve la planeación y la organización de un esquema de trabajo. Durante la etapa de escritura en sí, se debe promover la revisión y la evaluación de lo ya escrito en términos tanto de forma como de

contenido. Finalmente, se recomienda dejar 'descansar' el texto y retomarlos posteriormente para hacer los cambios necesarios.

Si bien es cierto que las actividades de composición presentan mayores ventajas en cuanto a la activación de los procesos mentales, en los ejercicios de esta **GP** se insistirá en las prácticas de transcripción; ya que el objeto de estudio es una forma lingüística, el *gerund*. No obstante, será necesario buscar la activación de los demás procesos de escritura, principalmente los de revisión y monitoreo.

4.5.1. Ejercicios para la producción escrita.

EJERCICIO 1

HABILIDAD: PRODUCCIÓN ESCRITA

MODELO: *OUTPUT* ESTRUCTURADO

Objetivo: El alumno redactará oraciones utilizando algunos de los verbos que aceptan el *gerund* y otros elementos que se le proporcionarán.

Material: Pizarrón y hoja de trabajo del alumno.

Tiempo estimado: 60 minutos, divididos en dos sesiones.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Organice una lluvia de ideas sobre las actividades más comunes y las poco comunes que se realizan en el tiempo libre.
2. Anote las palabras clave en el pizarrón. Puede intercalar sustantivos con verbos en su forma simple; por ejemplo: *music, dance, woodwork, swim, etc.*
3. Entregue una hoja de trabajo a cada alumno y revisen las instrucciones.
4. Aclare que las sugerencias del pizarrón corresponden a la columna "D".
5. De un tiempo aproximado de 20 minutos para que escriban un primer borrador.
6. Recoja los borradores e indique a los alumnos que se les devolverán al día siguiente.
7. Aclare que no va a proporcionar las correcciones directamente, sino que sólo indicará en los borradores en dónde están los errores o de qué tipo son. (ver anexo 2, p. 72)
8. Al siguiente día entregue los borradores con las correcciones y permita que en equipos de tres discutan sobre sus errores.
9. Pida que reescriban sus enunciados individualmente y que le entreguen la versión final.

ANEXO 2

SIMBOLOGÍA PARA LA CORRECCIÓN DE BORRADORES

SÍMBOLO	NOMENCLATURA	EJEMPLO
^	MISSING WORD	<i>There were some children in playground.</i>
/	OMIT	<i>We visited to our relatives.</i>
)	JOIN	<i>Now a days, it's hard to live in the city.</i>
↔	SEPARATE	<i>She had to pickup all the toys.</i>
W W W	WRONG WORD	<i>Her name is David Stevens.</i> W W W
sp	SPELLING	<i>I'm writting this leter...</i> sp sp
C	ADD CAPITALS	<i>My parents and i arrived last january.</i> C C
/	OMIT CAPITALS	<i>I don't feel like working Today.</i> /
P	ADD PUNCTUATION	<i>They re sometimes in a bad mood</i> P P
/	OMIT PUNCTUATION	<i>¿Are your parent's nice people?</i> / /
└─┘	CHANGE ORDER	<i>She is <u>enough tall</u> to play basketball.</i>

Sugerencia.- La mayoría de los símbolos pueden colocarse arriba o abajo del error, si se trata de alumnos de nivel básico. Para alumnos de un nivel más avanzado, los símbolos pueden colocarse al final de cada renglón.

HOJA DEL ALUMNO

Escribe algunas oraciones sobre las actividades que tú y tu familia realizan en su tiempo libre.

Utiliza como guía la información de las siguientes cuatro columnas.

A	B	C	D (sugerencias en el pizarrón)
frequently	I	dislike	
sometimes	father	like	
never	mother	enjoy	
always	we	feel like	
hardly ever	they	go	
often	sisters	mind	
	brothers	suggest	

EJERCICIO 2
HABILIDAD: PRODUCCIÓN ESCRITA
MODELO: ENFOQUE COMUNICATIVO

Objetivo: El alumno redactará algunas oraciones que contengan la estructura del *gerund*, utilizando como guía las respuestas de las preguntas que se le proporcionarán.

Material: Pizarrón y hoja de trabajo del alumno.

Tiempo estimado: 60 minutos, divididos en dos sesiones.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

1. Divida al grupo en equipos de tres o cuatro personas.
2. Aclare que la mitad de los equipos son "A" y el resto son "B".
3. Organice una discusión sobre los gustos y preferencias, en general, de los hombres y las mujeres. De un tiempo aproximado de 10 minutos.
4. Asigne el tema de las mujeres a los equipos "A" y el tema de los hombres a los equipos "B".
5. Solicite a los equipos sus conclusiones y escriba las palabras clave de los conceptos en el pizarrón.
6. Entregue una hoja de trabajo a cada alumno y revisen las instrucciones.
7. De un tiempo aproximado de 20 minutos para que escriban un primer borrador de manera individual.
8. Insista en que las preguntas y las anotaciones en el pizarrón son sólo una guía.
9. Recoja los borradores e indique a los alumnos que se les devolverán al día siguiente.
10. Aclare que no va a proporcionar las correcciones directamente, sino que sólo indicará en los borradores en dónde están los errores o de qué tipo son. (ver anexo 2, p. 72)
11. Al siguiente día entregue los borradores con las correcciones y permita que en equipos de tres discutan sobre sus errores.
12. Pida que reescriban sus enunciados individualmente y que le entreguen la versión final.

HOJA DEL ALUMNO

Escribe algunas oraciones en donde se contrasten las preferencias de los hombres y las mujeres. Contesta y discute con tus compañeros las siguientes preguntas. Utiliza las respuestas y las anotaciones del pizarrón como guía. Trata de utilizar en tu redacción los verbos *like, dislike, mind, enjoy, avoid, hate, feel like, go, stop, suggest* y *quit*.

- 1) What's the most common weekend activity for a man/woman?
- 2) What do men/women most enjoy doing at a party?
- 3) What do they most enjoy doing on vacation?
- 4) What do they most enjoy doing on the weekend?
- 5) What do you think are the main considerations men/women take into account to choose a girlfriend/boyfriend?
- 6) What's the activity men/women avoid doing the most?

4.6. Integración de habilidades.

Cuando se habla de las habilidades del lenguaje que intervienen en el proceso comunicativo (*macrohabilidades* para Nunan 1989), generalmente se clasifican en habilidades productivas y habilidades receptivas. Por otro lado, en un curso general de idiomas el profesor tiene la responsabilidad de desarrollar todas y cada una de dichas habilidades en el salón de clases. No obstante, frecuentemente se dan situaciones en las que se practica una sola habilidad; pero el darles un tratamiento aislado es erróneo, ya que tanto en la vida real como en el aula la complejidad del proceso comunicativo demanda la participación simultánea o consecutiva de las diferentes habilidades. Por ejemplo, una persona que escucha una conferencia o una clase puede estar tomando apuntes para entregar posteriormente un reporte oral o escrito. Estas consideraciones deben ser tomadas en cuenta por el profesor a fin de programar actividades en donde se de la integración de habilidades. Dicha integración puede consistir en la lectura de un texto que genere una discusión o que sirva de base para una composición escrita; de igual forma, una actividad de producción oral puede ser complementada también con una composición o una lectura. Indudablemente habrá situaciones en las que se ponga énfasis en una sola habilidad; sin embargo, el principio de la integración de habilidades debe ser considerado en todo momento dentro del salón de clases.

4.6.1. Ejercicios para la integración de habilidades.

EJERCICIO 1

HABILIDADES: COMPRENSIÓN DE LECTURA Y PRODUCCIÓN ORAL

MODELO: ENFOQUE COMUNICATIVO

Objetivo: El alumno hará predicciones sobre el contenido de un texto, localizará información específica en el mismo y discutirá con sus compañeros sobre su contenido, utilizando la estructura del *gerund*.

Material: Hoja de trabajo del alumno con un extracto del texto “Television, the box that changed the world” tomado de la revista *Awake*, mayo 22, 1991:1-11.

Tiempo estimado: 45 minutos.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

PARTE 1

1. Entregue una hoja de trabajo a cada alumno y lea las instrucciones.
2. Insista en que no deben leer más que los títulos y auxiliarse de la ilustración.
3. Pídales que contesten el reactivo de predicción de la idea general.
4. Si lo considera pertinente y viable, retíreles el texto temporalmente.
5. Pídales que resuelvan el segundo ejercicio de predicción.
6. Devuelva los textos y pida que los lean para confirmar sus predicciones.
7. Revise las respuestas.
8. Resuelva las dudas de vocabulario prepare con anticipación un glosario de acuerdo con las características del grupo.

PARTE 2

1. Divida al grupo en equipos de tres o cuatro personas.
2. Lea las instrucciones.
3. Asigne un tiempo aproximado de 10 minutos para que hagan su discusión.
4. Supervise la actividad y asegúrese de que todos los integrantes del equipo participen y usen la estructura meta.
5. Asigne un tiempo aproximado de 3 minutos para que preparen sus conclusiones.
6. Pida las conclusiones.

CLAVE DE RESPUESTAS

Predicción 1: b Predicción 2: 1-Y 2-N 3-Y 4-Y 5-N

HOJA DEL ALUMNO

INSTRUCCIONES

PARTE 1

1. Observa el texto que se te proporciona. No leas nada excepto el título y el pie de imagen.
2. De acuerdo con lo anterior selecciona la opción correcta que se ajuste al posible contenido general del texto.
 - a) Las aportaciones de la televisión a la educación.
 - b) Las desventajas de ver televisión.
 - c) Las ventajas de los libros para niños.
3. De las siguientes aseveraciones marca (✓) en la columna apropiada (Y=yes/N=no) las que creas que se mencionan en el texto.

	Y	N
1. Children enjoy watching TV more than adults.	_____	_____
2. Some children really like reading books.	_____	_____
3. Children spend more time watching TV than reading books.	_____	_____
4. Food commercials make children feel like eating.	_____	_____
5. Parents suggest not watching TV.	_____	_____

4. Lee el texto sin detenerte en el vocabulario desconocido y confirma cuales de tus predicciones fueron acertadas. Tienes 5 minutos.

PARTE 2

Intégrate con tus compañeros en un equipo y discutan sobre el contenido del texto. Utiliza las siguientes expresiones como guía. Al final reporten sus conclusiones al resto del grupo.

Children usually dislike ... because ...

School boys and girls should stop ...

Most parents don't mind letting...

As soon as children finish doing their assignments, they ...

If children feel like eating when watching TV, parents ...

Children of the Box

It is with children that the subject of television becomes truly urgent. By and large, whatever TV may do to adults, it can surely do to children—only more so. After all, children are more likely to believe in the fantasy worlds they see on TV. The German newspaper *Rheinischer Merkur/Christ und Welt* cited a recent study that found that children are often “unable to distinguish real life from what they see on the screen. They transfer what they see in the unreal world into the real world.”

Well over 3,000 scientific studies during decades of research have backed up the conclusion that violent television has negative effects on children and teenagers. Such reputable organizations as the American Academy of Pediatrics, the National Institute of Mental Health, and the American Medical Association all agree that television violence causes aggressive and antisocial behavior in children.

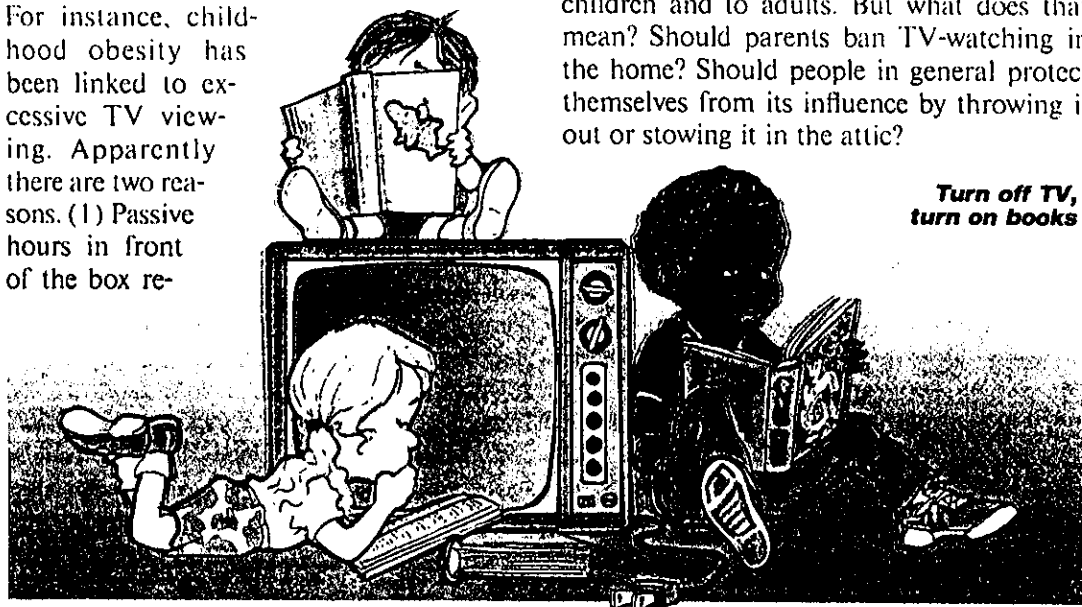
Studies have turned up other disturbing results. For instance, childhood obesity has been linked to excessive TV viewing. Apparently there are two reasons. (1) Passive hours in front of the box re-

place active hours of play. (2) TV commercials do a handy job of selling kids on fatty junk foods that have little nutritional value. Other research has suggested that children who watch excessive amounts of TV do poorly in school. While the conclusion is more controversial, *Time* magazine recently reported that many psychiatrists and teachers blame TV for a broad decline in children's reading skills and school performance.

Again, time is a critical factor. By the time the average American child graduates from high school, he has spent 17,000 hours in front of the TV compared to 11,000 hours in school. For many children, TV constitutes their main spare-time activity if not their main activity. The book *The National PTA Talks to Parents: How to Get the Best Education for Your Child* notes that half of all fifth-graders (ten-year-olds) spend four minutes a day reading at home, but 130 minutes watching TV.

In the final analysis, there are probably very few who would argue seriously that TV does not present very real dangers both to children and to adults. But what does that mean? Should parents ban TV-watching in the home? Should people in general protect themselves from its influence by throwing it out or stowing it in the attic?

**Turn off TV,
turn on books**



(Tomado de la revista *Avake*, mayo 22, 1991:9)

ESTA TERCERA NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

EJERCICIO 2

HABILIDADES: COMPRENSIÓN AUDITIVA Y PRODUCCIÓN ESCRITA

MODELOS: *INPUT* Y *OUTPUT* ESTRUCTURADOS

Objetivo: El alumno redactará algunas oraciones utilizando el *gerund* de acuerdo con el *input* que se le proporcionará.

Material: Pizarrón, grabadora (opcional) y hoja de trabajo del alumno con la tira cómica "Nancy" tomada de la revista *Clockwork*, noviembre, 1991:12.

Tiempo estimado: 60 minutos, dividido en dos sesiones.

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

PARTE 1

1. Entregue una hoja de trabajo a cada alumno.
2. Pídales que observen la tira y motívelos a que infieran la situación.
3. Lea las oraciones o grâbelas con anticipación. En cualquiera de los dos casos, repita cada oración dos veces dejando una pausa de diez segundos.
4. Revise las respuestas.

PARTE 2

1. Lea las instrucciones.
2. De un tiempo aproximado de 20 minutos para que escriban los borradores de manera individual.
3. Recoja los borradores e indique a los alumnos que se les devolverán al día siguiente.
4. Aclare que no va a proporcionar las correcciones directamente, sino que sólo indicará en los borradores en dónde están los errores o de qué tipo son. (ver anexo 2, p. 72)
5. Al siguiente día entregue los borradores con las correcciones y permita que en equipos de tres discutan sobre sus errores.
6. Pida que reescriban sus enunciados individualmente y que le entreguen la versión final.

TRANSCRIPT Y CLAVE DE RESPUESTAS

- | | |
|---|---|
| 1. Nancy enjoys wearing make up. | T |
| 2. She doesn't mind getting scolded. | F |
| 3. She usually likes trying new things. | T |
| 4. She considers wearing make up is bad for children. | F |
| 5. She hasn't finished putting on her make up yet. | F |

HOJA DEL ALUMNO

PARTE 1

- Observa la tira cómica de “Nancy” y comenta con tus compañeros la situación que describe.
- Tu maestro leerá algunas oraciones de acuerdo con las ilustraciones. Di si las oraciones son falsas (F) o verdaderas (T). Subraya o encierra en un círculo tu respuesta. Escucharás cada oración dos veces.

1. T F

2. T F

3. T F

4. T F

5. T F

PARTE 2

Escribe algunas oraciones que expresen tu opinión sobre el hecho de que las adolescentes se maquillen. Escribe un primer borrador con las siguientes expresiones como guía.

I suggest not wearing make up, because ...

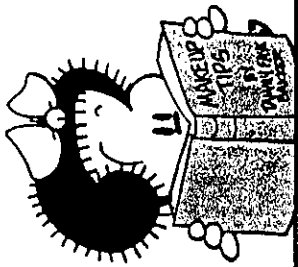
It is OK for girls to like looking gorgeous, but ...

Teenagers should consider doing other things besides ...

I dislike watching girls who ...

WANGS!

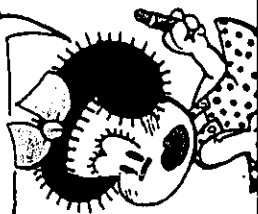
BY JERRY SCOTT



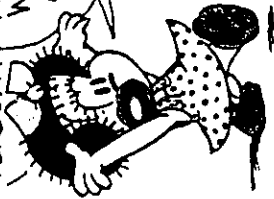
WAP!
FAP!
SLAP!
PLAP!



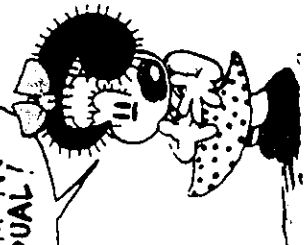
WHAT DO YOU
MEAN I CAN'T WEAR
MAKEUP?



MAKEUP SAYS
THAT I AM MY
OWN PERSON!
MAKEUP SAYS
THAT I HAVE
THAT I HAVE
MY OWN STYLE
WHICH SETS ME
APART FROM
THE CROWD!

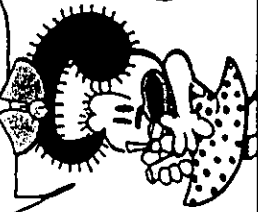


MAKEUP SAYS
THAT I'M AN
INDIVIDUAL!

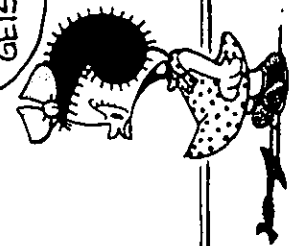


WHY NOT?

WEARING MAKEUP
ALLOWS ME TO
EXPRESS MYSELF!



BESIDES...
EVERYBODY ELSE
GETS TO WEAR IT!



8-26

© 1990 United Feature Syndicate, Inc.

(Tomado de la revista *Clockwork*, noviembre, 1991:12)

EJERCICIO 3

HABILIDADES: COMPRENSIÓN AUDITIVA Y PRODUCCIÓN ORAL.

MODELOS: *INPUT* ESTRUCTURADO Y ENFOQUE COMUNICATIVO

Objetivo: A partir de un *input* oral y visual el alumno conversará con un compañero y le dará sugerencias sobre los gustos y preferencias de determinadas personas.

Material: Hoja de trabajo del alumno, pizarrón y grabadora (opcional).

Tiempo estimado: 30 minutos.

INTRUCCIONES PARA EL PROFESOR.

PARTE 1

1. Entregue una hoja de trabajo a cada alumno.
2. Permita que se familiaricen con el ejercicio.
3. Pídales que describan brevemente las ilustraciones.
4. Toque la cinta o lea las oraciones dos veces cada una con pausas de 10 segundos.
5. Revise las respuestas y motívelos a que parafraseen las oraciones que escucharon con la estructura meta.

PARTE 2

1. Divida al grupo en parejas.
2. Lea las instrucciones y asegúrese de que sean comprendidas.
3. Aclare que pueden utilizar otras opciones además de las sugeridas y que el ejemplo es sólo una guía.
4. Asigne un tiempo aproximado de 15 minutos.
5. Supervise la actividad y confirme que se utilice la estructura meta.

TRANSCRIPT

- a) This child loves taking care of pets.
- b) Team sports are good for this little person who dislikes playing with something else than a ball.
- c) It enjoys being with her when she's cooking.
- d) She goes running every morning to practice this sport.
- e) He likes running, but not too much.
- f) The kitten can't avoid bothering her when she's playing.

CLAVE DE RESPUESTAS 1-e 2-b 3-a 4-c 5-d 6-f

HOJA DEL ALUMNO

PARTE I

Escucha la cinta y escribe en los paréntesis la letra de la oración que describe las ilustraciones correctamente. Escucharás cada oración dos veces.

ERICK 1. ()



ALEX 2. ()



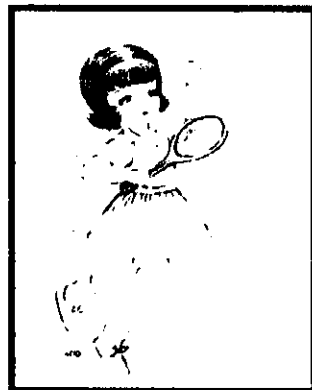
KIM 3. ()



CANDY 4. ()



LIDIA 5. ()



ANDREA 6. ()



PARTE 2

Tu compañero(a) tiene que comprar regalos para los niños de las ilustraciones. Menciona algunas sugerencias de acuerdo con las preferencias que infieras de los dibujos y de lo que escuchaste. Discutan sobre la mejor opción para cada niño. Puedes utilizar los verbos y las palabras de los recuadros.

LIKE	AVOID	ENJOY	MIND	FEEL LIKE	HATE	GO
STOP	SUGGEST	LOVE	DISLIKE	CONSIDER	FINISH	

a book about pets	a pair of tennis shoes	a membership for a sport club	a first aid kit			
a food container for pets	a football	a racket	a recipe book	a T-shirt	a bicycle	a cap

Ejemplo.

- a) What about getting Alex a cap?
- b) Well, he likes sports, but I think he'd enjoy having a new football more.
- a) The recipe book is perfect for Candy who likes pretending she's a housewife.
- b) You're right, she likes cooking as well as playing.

En el presente capítulo se llevó a cabo la elaboración de los ejercicios y actividades de esta GP, mismos que incluyeron las cuatro habilidades y su integración. La elaboración de dichos ejercicios estuvo fundamentada en varios modelos teóricos que se enmarcan dentro de la teoría cognoscitiva. La toma de conciencia, la asignación de tareas, el *input* y el *output* estructurados y el enfoque comunicativo, son todos ellos modelos que tienen como objetivo que el alumno enfoque su aprendizaje en la forma lingüística a la vez que desarrolla su competencia comunicativa. Por otro lado, los ejercicios se diseñaron de tal forma que permitan la interacción grupal a través de modalidades variadas y no sólo entre maestro y alumno.

En cada una de las secciones de las habilidades se incluyó una breve definición y un marco teórico de las mismas, lo cual permitió conocer los diferentes tratamientos que han recibido para su instrucción. En la habilidad de producción escrita, en particular, se planteó un contraste entre las prácticas de transcripción y las actividades de composición. Este contraste, propuesto por Lee y Van Patten, permitió una revalorización de las primeras ya que, aunque se asocian generalmente con una clase tradicional, fue necesario tomarlas en cuenta en virtud de que se enfocan en la forma lingüística. No obstante, las actividades de composición ofrecen amplias y novedosas posibilidades para el desarrollo de los procesos mentales del alumno; por lo cual merecen ser retomadas en otro tipo de proyectos a futuro.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue elaborar una gramática pedagógica, que a través de sus ejercicios prevenga o corrija los problemas que los alumnos generalmente tienen con el uso de los verbos con terminación *-ing* que funcionan como objeto de otro verbo.

El punto mencionado es apenas un pequeño apartado dentro de los numerosos casos en que se puede utilizar la terminación *-ing*, y de los cuales se hizo referencia en el capítulo tres. No obstante, la presente propuesta es una valiosa aportación ya que tomó en cuenta aspectos específicos de suma importancia tales como la detección del problema en una población real, el tratamiento del tema en los libros de texto y el funcionamiento de la estructura en la lengua materna de los alumnos; todo ello proporcionó los elementos necesarios para mejorar la presentación y asimilación de este punto gramatical a través de los ejercicios sugeridos. Además, el análisis contrastivo del funcionamiento de esta estructura en el inglés y el español permitió identificar la principal causa de los errores que generalmente cometen los alumnos al usarla, lo cual se da por el diferente funcionamiento de la estructura en ambos idiomas, ya que la terminación *-ing* equivale al gerundio del español, pero también al infinitivo. Esta variante no siempre es tomada en cuenta en los libros de texto pues generalmente ofrecen un tratamiento del tema muy somero. Es importante recordar que una gramática pedagógica no busca sustituir al maestro, al método o al libro de texto; sino complementarlos en uno de sus múltiples aspectos: la forma gramatical.

Los ejercicios aquí propuestos se diseñaron con base en los modelos teóricos analizados; algunos de ellos con novedosas aportaciones y otros más bien tradicionalistas. Ambos planteamientos son válidos y coexistentes cuando se tienen objetivos bien definidos y cuando en todo momento se consideran las características de la población meta: edad, nivel, factores afectivos y cognoscitivos y antecedentes culturales, entre otros.

Cabe señalar que los resultados de este trabajo serían infructuosos si no se les da el seguimiento apropiado a los ejercicios aquí diseñados por medio de la aplicación y la validación de los mismos, a fin de llevar a cabo las modificaciones necesarias.

Una última sugerencia sería ampliar la lista de verbos que toman la estructura del *gerund* y crear la batería de ejercicios para hacer de este trabajo un recurso más completo que sirva de apoyo didáctico a una población docente y de alumnos más extensa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Amado. 1971. *Gramática castellana*. Buenos Aires: Losada.
- Alonso, Martín. 1971. *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. Madrid: Aguilar.
- Andersen, R.W. 1990. "Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom". En Van Patten y Lee (eds.). *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Arjona Iglesias, Marina y Luna Traill, Elizabeth. 1989. *El infinitivo en el español hablado de la ciudad de México*. México: UNAM.
- Ausubel, D. 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J. I. Pozo (ed.). *Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata Eds.
- Basulto, Hilda. 1990. *¡Aplique la gramática!* México: Trillas.
- Baugh, Albert C. y Cable, Thomas. 1993. *A History of the English Language*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bello, Andrés. 1978. *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: EDAF. Ediciones-Distribuciones, S.A.
- Bialystok, E. 1985. "Interlanguage is not a State of Mind: An Evaluation of the Construct for Second Language Acquisition". *Applied Linguistics*. Vol. 6 (2): 102-117.
- Bialystok, E. 1994. "Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency". En *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: OUP.
- Brown, Gillian y Yule, G. 1993. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- Brown, H. D. 1980. "Error Analysis. The Study of Learners' Interlanguage". En *Principles of Language and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, H. D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, M. y Swain, M. 1987. "Some Theories of Communicative Competence". En W. Rutherford (ed.). *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1989. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*. Vol. 1 (1): 1-47.
- Candlin, Christopher N. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars". En Corder, P. (ed.). *The Background to Teaching*. London: Longman.

- Castro, Oscar y Kimbrough, Victoria. 1980. *In Touch 1, 2, 3*. México: Longman-IMNRC.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Close, R. A. 1975. *A Reference Grammar for Students of English*. London: Longman.
- Cook, V. 1991. "Learning Different Types of Grammar." En *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold Eds.
- Corder, P. 1973. "The Study of Learners' Language: Error Analysis". En *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin.
- Corder, P. 1973. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Corder, P. 1974. "Aspects of Pedagogical Grammar". En *Applied Linguistics*. Vol. 1. (1): 123-145.
- Crews, Frederick. 1977. *The Random House Handbook*. New York: Random House, Inc.
- Dickins, P. y Woods, E. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks". *TESOL Quarterly*. Vol. 22 (4): 623-646.
- Dyes, Thomas y Algeo, John. 1993. *The Origins and Development of the English Language*. Forth Worth: Harcourt.
- Ellis, R. 1988. "Developing Grammatical Competence in the Classroom". En *Classroom Second Language Development*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Fotos, S. 1991. "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL Quarterly*. Vol. 25 (4): 605-628.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". *Applied Linguistics*. Vol. 14: 386-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-raising Tasks". *TESOL Quarterly*. Vol. 28 (2): 323-350.
- Gili Gaya, Samuel. 1994. *Curso Superior de Sintáxis Española*. Barcelona: Biblograf, S. A.
- Grabe, William. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research". *TESOL Quarterly*. Vol. 25 (3): 375-405.
- Harmer, Jeremy. 1996. *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Hartley, Bernard y Viney, Peter. 1985. *American Streamline: Connections, Destinations*. New York: OUP.
- Holloway, Joy y Keyes, Susan. 1992. *Outlook for English 1*. México: Longman.

- Hymes, D. H. 1979. "On Communicative Competence". En J. B. Pride (ed.). *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Jones, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice*. Cambridge: CUP.
- Kammer, Michael P. y Mulligan, Charles W. 1953. *Writing Handbook*. Chicago: Loyola University Press.
- Knepler, Myrna. 1990. *Grammar with a Purpose. A Contextualized Approach*. New York: Maxwell-Macmillan.
- Krashen, S. D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". En K. Croft (eds.). *Readings on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Krohn, Robert. 1971. *English Sentence Structure*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lamp-Lyons, L. y B. Heasley. 1987. *Study Writing*. Cambridge: CUP.
- Larsen-Freeman, Diane. y Long, Michael. 1997. "SLA: Types of Data Analysis". En *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael. 1990. "Instructed Second Language Acquisition". En *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. London: 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.
- Lester, James D. 1991. *A Writer's Handbook. Style and Grammar*. Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Levin, Gerald. 1987. *The Macmillan College Handbook*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Lozano, Francisco *et al.* 1982. *Life Styles 1, 2, 3*. México: Longman-IMNRC.
- Luna Traill, Elizabeth. 1991. *Sintáxis de los verboides en el habla culta de la ciudad de México*. México: UNAM.
- McArthur, T. 1984. *The Written Word: A Course in Controlled Composition*. Oxford: OUP.

- Mitchel, Bruce y Robinson, Fred C. 1992. *A Guide to Old English*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Molho, Mauricio. 1975. *Sistemática del verbo español*. Tomo III. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- Moreno de Alba, José. G. 1978. *Valores de las formas verbales en el español de México*. México: UNAM.
- Murphy, Raymond. 1985. *English Grammar in Use*. Cambridge: CUP.
- Naunton, Jon. 1989. *Think First Certificate*. Hong Kong: Longman.
- Neuman, D. M. 1980. *English Grammar for Proficiency*. Hong Kong: Thomas Nelson & Sons Limited.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Nunan, David. 1994. "Linguistic Theory and Pedagogic Practice". En Terence Odlin (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: OUP.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. "A Cognitive Theory of Learning". En *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. V. 1990. "How Cognitive Theory Applies to Second Language Acquisition". *op. cit.*
- O'Neil, Robert *et al.* 1997. *New Success at First Certificate*. Oxford: OUP.
- Odlin, Terence. 1994. "Introduction." En *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- Oxford. 1971. *The Compact Edition of the Oxford English Dictionary*. Vol. 1. Oxford: OUP.
- Parrot, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*. Cambridge. CUP.
- 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 (3): 407-429.
- Real Academia Española. 1982. *Esbozo de una Nueva Gramática de La Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Richards, Jack *et al.* 1990. *Interchange 1, 2, 3*. Cambridge: CUP.
- Richards, Jack *et al.* 1985. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman.

- Rutherford, W. E. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar". *Applied Linguistics*. Vol. 1 (1): 171-185.
- Rutherford, W. E. 1987. "What is Pedagogical Grammar?". En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- _____. 1987. "Consciousness-raising". *op. cit.*
- _____. 1987. "Consciousness-raising and the Language Organism". *op. cit.*
- _____. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective". *op. cit.*
- Sánchez, Aquilino *et al.* 1980. *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Schramper, Betty. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Seco, Manuel. 1972. *Gramática Esencial del Español. Introducción al estudio de la Lengua*. Madrid: Aguilar, S.A.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En J.C. Richards (ed.). *Error Analysis*. Singapore: Longman.
- Sharwood, M. 1987. "Consciousness-raising and the Second Language Learner". En W. E. Rutherford. (ed.). *op. cit.*
- Skydsgaard, Suen. 1977. *La Combinatoria Sintáctica del Infinitivo Español*. Vol. 1. Madrid: Editorial Castalia.
- Soars, John y Liz. 1987. *Headway. Upper Intermediate*. Oxford: OUP.
- Stockwell, Robert P. *et al.* 1995. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swan, Michael y Walter, Catherine. 1984. *The Cambridge English Course*. Cambridge: CUP.
- Swan, Michael. 1980. *Practical English Usage*. Oxford: OUP.
- Thompson, A. J. y Martinet, A. V. 1986. *A Practical English Grammar*. Oxford: OUP.
- Ur, Penny. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP.
- Viney, Peter y Viney, Karen. 1989. *Grapevine*. Oxford: OUP.
- Webster. 1981. *Webster's Third New International Dictionary*. Massachusetts: G. & C. Merriam Company, Publishers.

Werner, Patricia K. 1990. *Mosaic*. México: McGraw-Hill.

Werner, Patricia K. *et al.* 1994. *Interactions*. México: McGraw-Hill.

Willis, Jane. 1981. *Teaching English through English*. London: Longman.

Yip, Virginia. 1994. "Grammatical Consciousness-raising and Learnability". En T. Odlin (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: CUP.