

2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"



PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL USO CORRECTO DEL ADJETIVO MÁS SUSTANTIVO PLURAL EN INGLÉS PARA ESTUDIANTES MEXICANOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A

MIGUEL ÁNGEL HERNÁNDEZ TÉLLEZ



ASESOR:
LIC. E. JOY HOLLOWAY CREED

AGOSTO, 2001

295315



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.

Agradecimientos

Dios, te agradezco por regalarme la salud y fuerza necesarias para caminar por el sendero que conduce mi camino.

Cheque y Ana, mis queridos padres, gracias por su ejemplo de lucha en la vida y por su apoyo para salir de la tierra que me vio nacer para ser y hacer algo en la vida.

Cheque, Gerardo, Aureliano, Paty y Erika, mis hermanos, gracias por todos los momentos vividos a lo largo de nuestro andar por la vida como hermanos.

Angelina y Víctor Manuel, mis tíos y mi familia en la gran ciudad, gracias por el enorme apoyo que me han brindado desde hace muchos años y en especial, desde el momento que tome mi 'último' boleto con destino a la vida profesional.

Nancy, Ernesto y Augusto, mis primos, gracias por hacer menos difícil mi regreso a la gran ciudad.

Alex, mi entrañable amiga y comadre, gracias por tu incondicional apoyo en mis momentos de alegría y tristeza.

Lilia, mi querida amiga, gracias por tu impulso a continuar con mi desarrollo profesional, por creer en mi, por tu apoyo y cariño.

Jesús Salazar, mi gran amigo y compañero, gracias por compartir conmigo la aventura de la vida profesional y por permitirnos vivir juntos alegrías, tristezas, éxitos y fracasos.

Universidad Nacional Autónoma de México, mi *alma mater*, gracias por ofrecerme la oportunidad de formarme como profesional.

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, mi centro de estudio y trabajo, gracias por permitirme acceder al conocimiento y a la cultura en tus instalaciones.

Joy Holloway, mi directora de tesis y profesora, gracias por obsequiarme parte de tu valioso tiempo para la elaboración de este trabajo y por tu enseñanza en mi formación como profesional.

Emma Navarrete, mi apoyo en Acatlán, gracias por creer en mi para ser parte del grupo docente de la LEI y por tu preocupación desinteresada para la terminación de mi trabajo de tesis.

Kathy Kovacik, mi profesora, gracias por el conocimiento durante la carrera y por tus valiosas observaciones para mi trabajo de tesis.

Gabriela Huerta, mi consejera, apoyo y amiga, gracias, mil gracias por creer en mi.

Julieta Morales, mi compañera de trabajo, gracias por todos los consejos que me das y tu apoyo en la parte final de mi trabajo.

Ángeles Rodríguez, mi profesora, mi ejemplo profesional, mi colega, mi consejera, mi amiga, un millón de gracias por dejarme aprender a tu lado y por creer en mi capacidad profesional.

Manuel Arvizu, Manolo, mi amigo, gracias por tu ejemplo de que cuando se quiere ser alguien en la vida se puede sin importar las piedras en el camino.

Adi, Chayo, Fabis, Judith, Lore, Nora, Rosy, Jesús y Manuel, mis amigos, gracias por ser parte de mi grupo de amigos y por su apoyo a lo largo de la carrera.

A todos y cada uno de mis profesores, gracias por compartir el conocimiento sin esperar otra cosa más que formar profesionales en la enseñanza de inglés.

A todas las personas que siempre me han impulsado a seguir subiendo la escalera del éxito, gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1 Introducción a la gramática pedagógica.	3
1.1. Definición de gramática.	7
1.2. Tipos de gramática.	
1.2.1. Gramática descriptiva.	8
1.2.2. Gramática de aprendizaje.	8
1.2.3. Gramática pedagógica.	9
1.3. Papel de la gramática en la clase de lenguas.	
1.3.1. Método de gramática-traducción.	12
1.3.2. Método directo.	12
1.3.3. Método audio-lingual.	13
1.3.4. Enfoque comunicativo.	13
1.4. Competencia comunicativa.	14
1.5. Descripción de la población.	16
Capítulo 2 Enseñanza-aprendizaje de la gramática.	
2.1. Teorías acerca de la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera.	
2.1.1. Hipótesis sobre la adquisición-aprendizaje.	20
2.1.2. Teoría del Monitor.	20
2.1.3. Hipótesis del <i>input</i> .	22
2.1.4. Hipótesis del filtro afectivo.	22
2.1.5. Teoría del aprendizaje significativo.	23
2.1.6. Teoría cognoscitiva del aprendizaje.	25
2.2. Teoría del Interlenguaje	28
2.3. Análisis de errores.	29
2.4. Modelos de enseñanza de la gramática.	
2.4.1. Tareas gramaticales de toma de conciencia (<i>Grammar consciousness raising tasks</i>).	33
2.4.2. Técnica del <i>Garden Path</i> (<i>Garden Path Technique</i>).	34
2.4.3. Enseñanza de la gramática como <i>input / output</i> estructurado (<i>Grammar instruction as structured input - output</i>).	35
Capítulo 3 Descripción lingüística del adjetivo en inglés.	
3.1. Adjetivos.	40
3.2. Análisis contrastivo.	
3.2.1. Adjetivos atributivos.	42
3.2.2. Adjetivos predicativos.	43
3.3. Tratamiento pedagógico.	
3.3.1. Tratamiento pedagógico en L1.	44
3.3.2. Tratamiento pedagógico en L2.	44
Capítulo 4 Propuesta de Gramática Pedagógica.	
4.1. Descripción gramatical del adjetivo.	46
4.2. Actividad de toma de conciencia	46
4.2.1. Ejercicio de toma de conciencia.	47
4.3. Actividades para la comprensión auditiva.	51
4.3.1. Ejercicios.	53
4.4. Actividades para la producción oral.	57
4.4.1. Ejercicios.	59
4.5. Actividades para la comprensión de lectura.	68
4.5.1. Ejercicios.	72
4.6. Actividades para la producción escrita.	86
4.6.1. Ejercicios.	90
4.7. Integración de las cuatro habilidades.	101
4.7.1. Ejercicios.	103
CONCLUSIONES	126
BIBLIOGRAFÍA	129
ANEXOS	136

INTRODUCCIÓN

El dominio de una lengua extranjera requiere del conocimiento y aprendizaje de cuatro habilidades básicas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita. Sin embargo, para algunos alumnos el dominio de estas habilidades requiere de un esfuerzo adicional.

Entre el inglés y el español existen similitudes y diferencias en sus estructuras gramaticales y en algunos casos, son las diferencias gramaticales las que muchas veces hacen que el idioma a aprender sea difícil para algunos alumnos.

Además, muchos de los alumnos están acostumbrados a recibir una enseñanza de tipo tradicional y necesitan ver ejemplos de la estructura que aprenden para utilizarla con soltura y naturalidad. Por esta razón, se considera que es necesario el apoyo de materiales adicionales al libro de texto utilizado para tener más práctica con el punto gramatical a estudiar y desarrollar en el alumno la capacidad de utilizarla con la mayor fluidez posible.

En el presente proyecto, se propone elaborar una gramática pedagógica para el uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés. La razón que se tiene para la creación de la misma es la constante pluralización del adjetivo seguido de un sustantivo plural en inglés que se ha notado en alumnos de diversos cursos. Se considera que este problema se presenta en muchos estudiantes por que estos acostumbran seguir la regla utilizada en el español, que es su lengua materna, sin embargo, se piensa que, tal vez, desconocen o no fue enseñado con claridad que el adjetivo en inglés no ocurre en plural. De esta manera, llegan a niveles superiores de aprendizaje sin superar el error. Se considera importante trabajar sobre el mencionado tema, ya que el manejo del adjetivo más sustantivo plural es diferente en inglés y en español. Al utilizar con corrección la mencionada combinación, la capacidad

de comunicación en inglés del alumno será más efectiva al emplear con mayor exactitud la lengua en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

La problemática de pluralizar los adjetivos en inglés es percibida con regularidad en textos de expresión escrita de alumnos de diversas instituciones. El presente trabajo está enfocado a los estudiantes de la Licenciatura en Relaciones Comerciales de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, dependiente del Instituto Politécnico Nacional. La razón para orientar esta propuesta a dicho grupo en particular es el objetivo que tiene la institución de preparar profesionales en el área de las relaciones comerciales en el ámbito nacional e internacionales que cuenten con un alto y efectivo dominio del idioma internacional de los negocios, el inglés. Así, la precisión con la que manejen el idioma puede afectar o beneficiar su actividad comercial y profesional por ser ellos los representantes comerciales de la empresa, ya sea ésta de carácter nacional o internacional.

Es pertinente mencionar que no sólo los alumnos a quienes dirigimos esta propuesta pueden favorecerse del presente trabajo. La falta de materiales específicos en el mercado que traten el punto aquí desarrollado ofrece cierta seguridad de que algunos profesores pueden sacar provecho de los ejercicios que se proponen. Asimismo, se tiene la confianza de que estudiantes de otras carreras de la misma escuela y de otras instituciones públicas y privadas que imparten clases de inglés pueden encontrar provechosa esta propuesta de gramática pedagógica. En ésta, se da tratamiento preventivo y correctivo a un problema lingüístico específico del aprendizaje del idioma inglés que se identifica entre algunos estudiantes de inglés que hablan español como lengua materna.

El objetivo central de este proyecto es diseñar una serie de materiales pedagógicos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje del uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés.

Entre los objetivos intermedios de este proyecto están:

- Explicar por qué algunos alumnos mexicanos pluralizan al adjetivo en inglés cuando es seguido por sustantivo plural.
- Identificar en cuál nivel de aprendizaje sucede con mayor frecuencia el problema.
- Señalar el tipo de adjetivo con el que ocurre con más frecuencia el problema.

Esta propuesta de gramática pedagógica está dividida en cuatro capítulos. En el capítulo 1 se presentan diferentes definiciones de gramática y se analizan diferentes tipos de gramáticas, donde se incluyen las pedagógicas. Asimismo, se describen los diferentes componentes que integran una gramática pedagógica. Además, se abordan algunos de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje utilizados en los últimos años y se describe la población a la cual está dirigido este proyecto.

En el capítulo 2 se revisa y analiza la enseñanza-aprendizaje de la gramática en clases de lenguas por medio de diferentes enfoques y teorías, entre ellas, la competencia comunicativa, la teoría cognoscitiva, el interlenguaje y el análisis de errores. También se estudian tres modelos teóricos para la enseñanza de la gramática.

En el capítulo 3 se analiza al adjetivo en inglés a lo largo de la historia del idioma, se hace una descripción de los tipos de adjetivos que hay en inglés, se contrastan en español e inglés, se compara el tratamiento pedagógico que recibe en algunos textos de enseñanza en ambas lenguas y se examinan algunos materiales para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

En el capítulo 4 se establece y describe el punto gramatical a tratar y se presenta una serie de ejercicios basados en las cuatro habilidades por separado y algunos ejercicios con actividades que aplican las cuatro habilidades integradas.

Por último, se presentan las conclusiones de esta propuesta, la bibliografía consultada y los anexos.

Capítulo 1 Introducción a la gramática pedagógica.

1.1. Definición de gramática.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de gramática en clases de idiomas representa un aspecto que conduce a muchos profesores a preguntarse cómo enseñarla. Por una parte, hay quienes prefieren enseñar gramática con el método tradicional, explicar en principio y en términos técnicos las características del punto gramatical por enseñar para después practicarlo con diferentes ejemplos. Por otra parte, hay quienes primero muestran el punto gramatical integrado a una oración sin explicar cómo funciona para después practicarlo en oraciones proporcionadas por el profesor o por los mismos alumnos. Además, el profesor intenta que los estudiantes usen el punto en cuestión de una manera fluida y natural al utilizarlo en diversas situaciones de la vida diaria creadas en el salón de clase.

En cualesquiera de los dos casos mencionados, la gramática representa un punto fundamental para el buen uso de las expresiones u oraciones que conducirán al alumno a manejar la lengua meta.

Para Roca-Pons (1967: 173) la gramática es el estudio de todas las maneras como una lengua manifiesta un sistema relativamente organizado, esto es, los afijos, el orden de las palabras, las partes de la oración, entre otros, que aparecen con una repetición característica y constituyen el medio que permite conocer las ideas o direcciones generales que forman una lengua. Para Lyons (en Stern 1987: 131), la gramática es la rama de la descripción de las lenguas y toma en cuenta la forma en cómo las palabras se combinan en enunciados, además, está dividida en morfología y sintaxis. Por su parte Titone (1976: 173) considera que la gramática no sólo es un conjunto de nociones teóricas o de reglas

abstractas; sino además, un sistema preciso de ordenamiento de los elementos del idioma para dar sentido cabal a las palabras. El presente trabajo se basa en la definición de gramática de Beristáin (1975: 39) por considerar que define con mayor precisión este término. Gramática, disciplina científica (rama de la lingüística) que estudia la función (sintaxis) y la forma (morfología) de los signos lingüísticos. Así, se tiene por ejemplo que, las variaciones formales de la palabra casa: casa, casita, casitas, casucha, caseta, etcétera, o las funciones del sustantivo, tales como sujeto, complemento directo, agente, etcétera, son objeto de estudio de la gramática.

1.2. Tipos de gramática.

1.2.1. Gramática descriptiva.

La gramática descriptiva, de acuerdo con Crystal (1987: 88), es la que describe las construcciones gramaticales que son utilizadas en la lengua sin realizar ninguna evaluación del por qué sucede. Asimismo, muestra una explicación formal y lógica de las estructuras de la lengua y no proporciona ninguna referencia pedagógica ni didáctica. Este tipo de gramática sirve para realizar investigaciones en diferentes textos, escritos u orales, y describir en detalle los patrones lingüísticos que estos contienen.

1.2.2. Gramática de aprendizaje.

La gramática de aprendizaje es la que los alumnos han interiorizado en el proceso natural de aprendizaje de su lengua materna. Asimismo, este tipo de gramática ofrece al alumno la capacidad de apropiarse de las reglas y patrones gramaticales de la lengua

extranjera que aprende y así entender el idioma y usarlo para comunicarse. Corder (en Titone 1976: 85) utiliza el término *gramática intuitiva* en lugar de *gramática de aprendizaje* y lo define como la gramática que sucede sin que el sujeto tenga conciencia de conceptos definidos ni de nomenclaturas técnicas, esto es, la interiorización de la gramática.

1.2.3. Gramática pedagógica.

La gramática pedagógica de acuerdo con Corder (1974: 72) es el conjunto de procedimientos presentados como ejercicios y materiales de enseñanza que son diseñados y organizados para presentar al alumno las características de la lengua en forma accesible. Para Candlin, (1974: 74) la gramática pedagógica es la fuente y base para el diseño de materiales y explicaciones pedagógicas referentes a una lengua y que además, establece el vínculo entre la gramática descriptiva y la de aprendizaje. Noblitt (en Stern 1987: 176) va más allá de la simple definición del término y establece que la gramática pedagógica está basada en consideraciones lingüísticas, psicológicas y educativas que incluyen cinco aspectos y que son:

- La información y los conceptos descriptivos y prescriptivos de la lengua (la gramática).
- El ordenamiento de la información en términos de habilidades (auditivas, orales, de lectura y de escritura).
- El aprovechamiento lingüístico o nivel de aprendizaje (básico, intermedio y avanzado).
- El criterio de evaluación (que consideran los objetivos establecidos).
- El contexto educativo para quien se elaborará la gramática pedagógica (el objetivo de aprendizaje).

Los cinco aspectos descritos permiten a una gramática pedagógica la especificación de la gramática de una lengua. Así, se cumplirá el objetivo de que el alumno aprenda el idioma meta. Además, estos cinco puntos incluyen las consideraciones más importantes para cuando el estudiante entra en contacto con lo que va a aprender.

De acuerdo con Dirven (1990) los componentes principales de una gramática pedagógica son tres: riqueza lingüística, materiales auténticos y ejercicios graduados. Primero, una gramática pedagógica debe ser rica, en términos lingüísticos. Por lo cual esta gramática pedagógica incluye materiales que ofrecen ejercicios pedagógicos que permiten al alumno crear las condiciones cognitivas adecuadas que promueven el aprendizaje y aplican de manera correcta el punto gramatical meta. Además, el problema lingüístico se trata en una amplia variedad de situaciones.

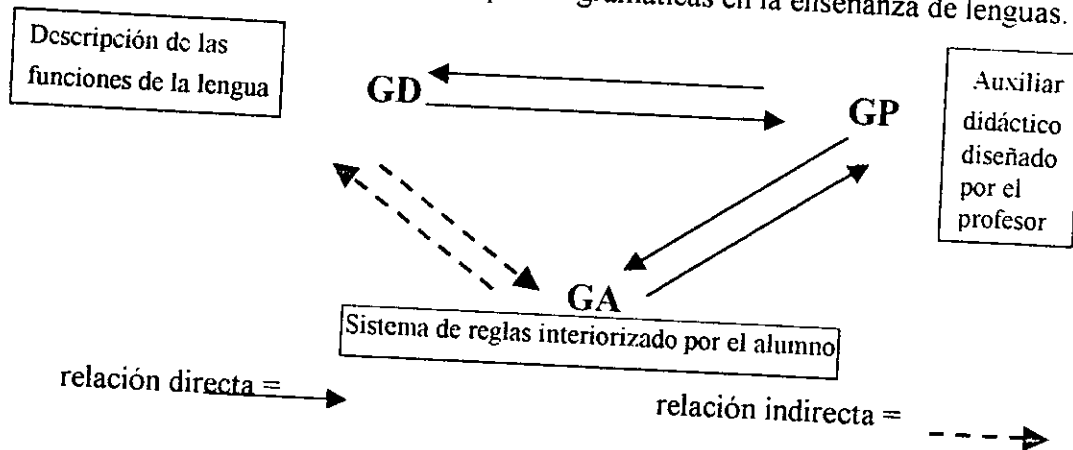
Segundo, una gramática pedagógica debe contener ejercicios basados en materiales auténticos. Para lo cual, el uso de materiales auténticos en este trabajo busca proporcionar al alumno un entrenamiento basado en hechos reales del uso de la lengua meta que, asimismo, sirve de modelo para el alumno.

Por último, una gramática pedagógica debe estar graduada. Los ejercicios que se proponen en este trabajo y de acuerdo con Dirven (1990: 90), siguen una cierta graduación que permite a alumno construir el aprendizaje en un orden ascendente que lo conduce a reforzar y ampliar los conocimientos aprendidos con anterioridad.

Sin embargo, Dirven menciona que el problema central de la medición es la dosificación de las reglas gramaticales complejas de la lengua meta en los materiales. Las actividades de práctica de esta propuesta se construyeron de forma que permiten repetir y

extender conocimientos, estructuras y funciones sintácticas anteriores, esto siempre con la intención de aumentar el conocimiento lingüístico.

La integración de la gramática descriptiva y la de aprendizaje en la formación de una gramática pedagógica se presenta a continuación en forma de diagrama para establecer con claridad la relación que tienen los tres tipos de gramáticas en la enseñanza de lenguas.



Modelo propuesto por Galison y Coste (en Besse y Porquier 1984).

En primer lugar, la gramática pedagógica (GP) utiliza la gramática de aprendizaje (GA) del alumno, esto es, la información que el alumno trae consigo sobre su propio conocimiento de la L1 y que lo relaciona de manera íntima con la GP. A su vez, la GP tiene relación cercana con la gramática descriptiva (GD). Ésta permite conocer los lineamientos de uso apropiado de la estructura meta para la elaboración de materiales pedagógicos que ayuden a comprender la estructura problema. Así, con la combinación de los tres tipos de gramática se puede obtener como resultado una serie de ejercicios que permiten la enseñanza-aprendizaje del punto meta.

Por otra parte, para el diseño de materiales pedagógicos es necesario trabajar tres aspectos importantes. Primero, detectar cuál es el problema lingüístico. Éste se conoce por medio del análisis del interlenguaje del alumno. Segundo, conocer con precisión la población a la que dirigiremos los ejercicios pedagógicos. Tercero, incluir aspectos

lingüísticos, psicolingüísticos y metodológicos sustentados con teorías de aprendizaje de lenguas y modelos de enseñanza de la gramática.

1.3. Papel de la gramática en la clase de lenguas.

1.3.1. Método de gramática-traducción.

El método de gramática-traducción, también conocido como método clásico, y de acuerdo con Larsen-Freeman (1986) enfatiza la adquisición de vocabulario y estructuras mediante el entendimiento y traducción de textos literarios en la lengua meta. Además, estos escritos son el punto de partida de cada lección. En este método, las reglas gramaticales son presentadas de manera inductiva o explícita, esto es, la regla va acompañada de su explicación. En el salón de clase, el estudiante juega un papel pasivo y el profesor es la autoridad.

1.3.2. Método directo.

El método directo de acuerdo con Larsen-Freeman (1986) está considerado así porque el objetivo de su enseñanza se basa en instruir al alumno a usar el idioma para comunicarse. La regla básica es que la traducción o uso de la lengua materna no está permitida. El profesor enseña por medio de la lengua meta únicamente. El alumno está considerado como un compañero del profesor, quien dirige la interacción. El manejo del vocabulario ocupa un lugar predominante y la gramática es presentada de forma deductiva o implícita, esto es, la presentación de algunos ejemplos de donde se descubrirán las reglas para después practicarlas.

1.3.3. Método audio-lingual.

De acuerdo con Larsen-Freeman (1986), el objetivo principal del método audio-lingual es usar la lengua meta para comunicarse. Para lograr esto, se forman hábitos por medio de *drills*. Este método está basado en el conductismo que, en su momento, fue aceptado como base psicolingüística para aprender idiomas. El vocabulario nuevo es trabajado con diálogos que son aprendidos a través de la imitación y repetición. La gramática es presentada de modo inductivo (implícito) a partir de ejemplos dados, nunca es explícita. El alumno copia y produce modelos gramaticalmente correctos y, por su parte, el profesor dirige y controla las conductas del estudiante.

1.3.4. Enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas nace a partir de la genuina necesidad de comunicación con la gente que habla la lengua meta. El objetivo de este enfoque es que el alumno sea capaz de comunicarse con un lenguaje auténtico y adecuado en contextos sociales específicos. Aquí se enfatizan las funciones del idioma más que la forma. La gramática y el vocabulario son elementos secundarios y sólo se explican las reglas gramaticales cuando es necesario de forma inductiva. Además, aquí se enfatiza el uso de la lengua en situaciones de comunicación de la vida diaria donde se negocian significados. El estudiante es un comunicador y aprende a comunicarse comunicándose. Además, se involucra activamente y se responsabiliza de su aprendizaje. Por su parte, el profesor facilita el aprendizaje, establece las situaciones que promueven la comunicación y asesora en todo momento. Finalmente, en el enfoque comunicativo se prefiere la comunicación verbal, sin descuidar las otras tres habilidades.

1.4. Competencia comunicativa.

El término *competencia comunicativa* fue propuesto por Dell H. Hymes (1971), quien retoma los conceptos propuestos por Chomsky en 1965 de competencia lingüística (*linguistic competence*) o conocimiento del sistema lingüístico y actuación lingüística (*linguistic performance*) o manejo del sistema lingüístico en situaciones concretas.

Hymes considera que el aspecto gramatical es sólo uno de los elementos que conforman la competencia comunicativa. Él menciona que la competencia está compartida con el reconocimiento y la comprensión de la lengua; y que el manejo del idioma es el comportamiento lingüístico observable, todo esto dentro de la competencia comunicativa.

Asimismo, Hymes propone que la competencia comunicativa engloba tanto el conocimiento de las reglas del sistema como el cuándo y en qué situaciones utilizarlo y establece cuatro distinciones.

- ❖ Posibilidad (*Possible*). La noción de saber cuándo una oración, frase o enunciado es formalmente posible. Por ejemplo, *Los niños juegan felices en el patio* (esta oración es posible por que tiene sujeto, verbo y predicado).
- ❖ Factibilidad (*Feasibility*). Ésta consiste en reconocer cuándo una oración es factible con base en la gramática pero inadecuada en el uso de los componentes del lenguaje. Por ejemplo, un hablante nativo del español, al escuchar a un extranjero decir "Mi saber decir esa en español" (Yo se decir eso en español), sabe que tal producción es de modo sintáctico imposible.
- ❖ Apropriado al contexto (*Appropriateness to context*). Esta área se refiere a saber decir lo apropiado en una situación o contexto específico. Esto es, conocer las costumbres locales, la situación contextual, las jerarquías de los hablantes, etcétera, para optar por

un lenguaje protocolario o informal, cuidadoso o despreocupado, personal o impersonal. Por ejemplo, un adolescente saludaría a sus compañeros con la frase *¿Qué onda?* Pero con sus familiares de mayor jerarquía utilizaría la expresión *¿Cómo están?* de forma habitual.

- ❖ Frecuencia (*Whether and to what degree something is done*). Este punto refiere que una oración podría ser posible, factible o viable, apropiada al contexto, pero no común en la lengua o que realmente no es llevado a cabo. Esta área se relaciona con lo que en forma habitual se refiere a "uso aceptado". Por ejemplo, *Los demonios andan sueltos* (Esta oración no sería frecuente en su uso, ya que hablar de demonios sueltos sería un hecho un tanto fantástico y poco real).

Así, en el proceso de comunicación se utiliza el lenguaje para realizar funciones, como discutir, persuadir o prometer dentro de un contexto social. Un alumno puede escoger una forma particular para expresar sus argumentos no solamente basado en su intento y en su nivel de emoción, sino también a quien se dirige y cuál es su relación con esa persona. Las funciones de comunicación, de acuerdo con Wilkings (1976), pueden ser de seis tipos:

- Personal: para expresar emociones, necesidades, pensamientos, deseos; para aclarar o clasificar ideas en nuestra mente.
- Interpersonal: para establecer y mantener buenas relaciones sociales con los individuos; para expresar simpatía, felicidad; para invitar.
- Directiva: para controlar las conductas de otros a través de consejos, sugerencias, ordenes o discusiones.
- Referencial: para hablar sobre objetos o eventos en el establecimiento de un contexto en la cultura; para discutir del presente o pasado.

- Metalingüística: para hablar acerca del mismo lenguaje.
- Imaginativa: para usar el lenguaje creativamente.

De esta forma, al ser la comunicación un proceso, los alumnos deben ser capaces de aplicar el conocimiento de la forma de la lengua, sus significados y funciones en la negociación de significado que se logra con la interacción entre el emisor y el receptor.

Hymes (en Brumfit y Johnson 1979: 7) considera que para que una persona desarrolle su competencia comunicativa sólo necesita recibir dosis adecuadas y correctas de lenguaje en un ambiente conveniente.

1.5. Descripción de la población.

El Instituto Politécnico Nacional, en sus unidades de Estudios Superiores de Comercio y Administración (ESCA) Tepepan y Santo Tomás, ofrece las carreras de negocios internacionales, relaciones comerciales y de comercio internacional que buscan preparar profesionales en el área de los negocios internacionales. Adicionalmente, se cuenta con la carrera de contador público, orientada a formar administradores de empresas.

Desde la reapertura en 1854 de la Escuela Especial de Comercio (hoy ESCA) y de acuerdo con Rodríguez (2000: 26), la enseñanza del inglés inició dentro de la institución como parte de la ampliación de las cátedras ofrecidas al expedirse la Ley del 28 de marzo de 1854. De esta manera, se observa que el interés por enseñar inglés en esta institución de nivel superior lleva más de ciento cuarenta años.

El presente proyecto de gramática pedagógica para la enseñanza de inglés está dirigido en especial a los alumnos de la Licenciatura en Relaciones Comerciales de la ESCA, Unidad Santo Tomás. La población escolar de la institución esta regularmente

conformada por jóvenes de entre 18 y 25 años de edad, recién egresados de diversas instituciones de nivel medio superior y de acuerdo con el perfil de ingreso de la licenciatura (IPN-ESCA 1999: 19), los alumnos deben poseer conocimientos básicos en el área del idioma inglés.

La materia de inglés forma parte de las seis áreas básicas de la licenciatura que en el nuevo plan de estudios, aprobado en junio de 1999, contempla el estudio del idioma inglés en los primeros seis de los nueve semestres de la carrera. El objetivo de la materia de inglés es proporcionar al egresado el dominio del idioma inglés en forma oral y escrita para apoyar su desempeño como profesional de las relaciones comerciales.

La metodología empleada es la propuesta por el texto *New Interchange* (Richards 1998), libros del 1 al 3 que tienen como objetivo principal desarrollar la competencia comunicativa o la habilidad de comunicación en inglés de acuerdo a la situación, propósito y rol del alumno, y de acuerdo con Richards (1998), el aprendizaje de una lengua extranjera es más significativo y efectivo cuando el lenguaje es usado para una comunicación auténtica.

Los tres libros de *New Interchange* se estudian durante los primeros cuatro semestres y llevan al alumno desde nivel básico hasta intermedio alto. Para el quinto y sexto semestres de la carrera se ha contemplado utilizar el texto *Passages*, del mismo autor de *New Interchange* y con la misma filosofía de enseñanza del idioma. Este texto es la continuación del método de los primeros cuatro semestres. El número de horas de clase por semana / mes es de cinco.

Los grupos de inglés de nuevo ingreso experimentan una división interesante. Éstos están compuestos de manera regular por entre cincuenta y sesenta alumnos. Al tratarse de la

enseñanza de una lengua, cada grupo es dividido en dos secciones que son nombradas 'básicos' y 'avanzados'. Los profesores dividen cada grupo de primer semestre a través de la aplicación de un examen sencillo de conocimientos básicos del idioma a los alumnos de primer semestre. Los resultados son clasificados en forma descendente. Así, los alumnos de la sección de 'avanzados' son el cincuenta por ciento que obtienen las calificaciones más altas, mientras que, los 'básicos' son el cincuenta por ciento restante con resultados más bajos. De acuerdo con la coordinación del área de idiomas, esta clasificación tiene el propósito de tener grupos homogéneos que necesiten el mismo tipo de enseñanza. Es importante mencionar que en esta división no existen los 'intermedios', ya que sólo se les asigna la categoría de 'básicos' y 'avanzados' a los grupos y no es una división basada en el conocimiento real del idioma. La división que se hace del grupo en primer semestre se mantiene durante los seis semestres que toman clase de inglés.

La ESCA y la licenciatura en Relaciones Comerciales buscan consolidar en sus egresados la capacidad de dominio del inglés para una comunicación eficiente. Así, la importancia de tener una enseñanza efectiva implica el manejo adecuado de materiales curriculares y adicionales que ayuden a reforzar y consolidar los puntos de la asignatura que son difíciles para los alumnos.

El punto gramatical que se trata en la presente propuesta es uno de los problemas que algunos de los alumnos de nuevo ingreso de las secciones de básicos de manera común, enfrentan con cierta frecuencia. De aquí el interés de crear materiales adicionales que traten el tema específico para alcanzar con éxito el objetivo que marca el área de inglés.

La definición de gramática de Beristain presentada delimita el presente trabajo dentro de las diferentes estructuras del lenguaje. Además, el análisis y contraste realizado entre las gramáticas descriptiva, de aprendizaje y pedagógicas permite conocer con claridad cuál es la estructura y función de una gramática pedagógica en la enseñanza de una lengua. Por otro lado, el repaso hecho de la función que la gramática, el alumno y el profesor han tenido en clases de idiomas a lo largo de la historia llevaron a seleccionar al método directo y al enfoque comunicativo como las bases gramaticales sobre las cuales se diseñaron los ejercicios propuestos en este trabajo. Por último, la descripción de la población ayuda a conocer con exactitud cuáles son las características de la población a la que se dirige este proyecto.

Capítulo 2 Enseñanza-aprendizaje de la gramática.

2.1. Teorías acerca de la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.1.1. Hipótesis sobre la adquisición-aprendizaje.

Krashen (1988) establece una clara diferencia entre adquisición (*acquisition*) y aprendizaje (*learning*) de una segunda lengua. De acuerdo con él, adquirir una segunda lengua (*language acquisition*) representa un proceso similar al que sigue un infante cuando aprende la lengua materna. Esto es, el sujeto requiere de una interacción significativa con el idioma para asimilarlo. El individuo está más centrado en comprender el mensaje, y no en cómo el mensaje fue producido. Además, la corrección de los errores y la enseñanza explícita de las reglas del idioma no son relevantes en este proceso. Por otro lado, este autor considera al aprendizaje de una segunda lengua (*language learning*) como un proceso consciente que recurre a la corrección de errores y a la presentación explícita de las reglas del idioma para lograr su propósito. La corrección de errores permite al hablante tener la noción específica y clara de las reglas que la lengua posee para estar en condiciones de mejorar las estructuras utilizadas.

2.1.2. Teoría del Monitor.

La teoría del Monitor fue también propuesta por Krashen (1988). Aquí, él aplica su teoría en el proceso consciente de aprendizaje de la lengua. De acuerdo con él, para aprender una lengua de manera satisfactoria, el individuo requiere utilizar su capacidad de

Monitor, esto es, el análisis cuidadoso de la estructura del lenguaje que se produce. Sin embargo, para que tal análisis se realice hay que cumplir con tres condiciones que son:

- Tiempo (*time*). El estudiante debe contar con tiempo suficiente para pensar y aplicar en forma consciente las reglas gramaticales de la lengua meta.
- Enfoque en la forma (*focus on form*). El alumno debe centrarse en la forma de los enunciados que se producen.
- Conocimiento de la regla (*know the rule*). El sujeto debe conocer la regla gramatical de las estructuras por utilizar para aplicarla con corrección cuando produce la lengua.

Una vez que se ha mencionado las tres condiciones necesarias para el uso del Monitor en un hablante, se presentan, de acuerdo con Krashen (1988: 4-5), los tres tipos básicos de usuarios del Monitor:

- Sobreusuarios del monitor (*Monitor overusers*). Son los sujetos que consideran necesario conocer todas las reglas de las diferentes estructuras gramaticales para utilizarlas de manera correcta. Sin embargo, esta necesidad lleva a los estudiantes a desarrollar un temor a hablar y a cometer errores.
- Subusuarios del monitor (*Monitor underusers*). Son los alumnos que utilizan poco la capacidad de análisis de la propiedad de los enunciados que producen. En forma general, se refiere a sujetos que adquirieron el idioma (*language acquisition*) y que desarrollaron una fluidez oral favorable, pero en cuanto a la gramática, el conocimiento que tienen de ésta es insuficiente.
- Usuarios óptimos (*Optimal users*). Son los estudiantes que hacen uso adecuado del Monitor para el aprendizaje de la lengua meta y, por lo general, activan al Monitor cuando consideran que es adecuado y no afecta el proceso de comunicación.

2.1.3. Hipótesis del *input*.

La hipótesis del *input* y de acuerdo con Krashen (1988), dice que el aprendizaje de un idioma se da cuando el alumno pasa al nivel inmediato superior de aprendizaje. El autor establece tal hipótesis por medio de la siguiente fórmula: $i + 1$. Aquí i representa el nivel actual de dominio de la lengua y 1 representa el siguiente nivel. Para que el aprendizaje se genere, el estudiante debe recibir *input* claro y comprensible, esto es, se aprende cuando se recibe *input* que vaya un nivel inmediato superior de acuerdo con lo aprendido anteriormente.

2.1.4. Hipótesis del filtro afectivo.

El concepto de filtro afectivo fue propuesto por Dulay y Burt (1982). Para estos autores, el filtro afectivo está compuesto por una serie de factores afectivos variables, que pueden ser ubicados en tres categorías:

- Motivación. Los estudiantes con una alta motivación, por lo general, obtienen mejores resultados en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Seguridad en sí mismo. Los alumnos que son seguros y que tienen una imagen positiva de ellos, con regularidad consiguen resultados satisfactorios en el aprendizaje de la lengua meta.
- Ansiedad. Los estudiantes con un nivel bajo de ansiedad son más propicios para la adquisición de la lengua extranjera.

A su vez, Krashen (1988: 31) establece que estos factores están relacionados de modo directo con el aprendizaje de la lengua y no con su adquisición. Asimismo, esta hipótesis establece una relación de las variables afectivas con el proceso de adquisición de una

segunda lengua, que al mismo tiempo está relacionado con el nivel del filtro afectivo del alumno. De esta manera, Krashen afirma que los estudiantes cuyas actitudes hacia la lengua meta no son satisfactorias, tendrán un filtro afectivo con un nivel alto y por el contrario, los alumnos con actitudes propicias para el aprendizaje de la L2, tendrán su filtro afectivo en un nivel bajo y recibirán mayores cantidades de *input* comprensible.

2.1.5. Teoría del aprendizaje significativo.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción entre los conceptos de antemano formados o descubiertos por el niño y los conocimientos nuevos recién presentados.

Ausubel explica el proceso de aprendizaje de la siguiente forma:

$$\begin{array}{l} \text{estructuras} \\ \text{(organización del} \\ \text{conocimiento en} \\ \text{estructuras)} \end{array} + \begin{array}{l} \text{reestructuración} \\ \text{(producidas por la interacción de} \\ \text{las estructuras presentes con las nuevas)} \end{array} = \begin{array}{l} \text{nueva información} \end{array}$$

En el aprendizaje significativo, las estructuras vistas con anterioridad sufren una reestructuración al verse afectadas por otras nuevas para crear nueva información en el individuo. Para que este proceso se realice, se necesita una instrucción establecida con formalidad y de modo organizado y explícito.

Asimismo, Ausubel (1983) analiza el aprendizaje en dos dimensiones: aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo.

El aprendizaje memorístico (o por repetición) es el proceso mediante el cual el alumno codifica (proceso de clasificación y organización de la información), transforma y retiene la información. Éste es un aprendizaje repetitivo por completo. En éste, los

contenidos están relacionados entre sí de modo arbitrario (carecen de significado para la persona que aprende) y el aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias (aprendizaje por asociaciones). Además, el aprendizaje memorístico no está relacionado con experiencias pasadas, hechos u objetos y no existe ninguna implicación afectiva que permita relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores. Esta forma de aprendizaje pierde importancia de modo gradual, a medida que el niño adquiere más conocimientos, ya que al aumentar éstos, se facilita el establecimiento de relaciones significativas con cualquier material.

Por su parte, el aprendizaje significativo es la estrategia de instrucción planificada que sirve para fomentar el aprendizaje. Ésta puede ir desde la enseñanza receptiva (donde se expone de modo explícito la información que el alumno debe aprender) hasta la enseñanza implícita (donde el alumno descubre el aprendizaje en forma espontánea). Aquí existe una implicación afectiva debido a que hay relación con experiencias, hechos u objetos anteriores que, a la vez, se relacionan con los nuevos conocimientos. Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, esto es, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para que un aprendizaje significativo sea producido existen tres condiciones: el material, el sujeto e ideas inclusoras. A continuación se describe cada una de estas condiciones:

En primer lugar, el material que el sujeto aprende debe ser lógico y estar compuesto por elementos organizados en una estructura ordenada, de tal forma que las distintas partes estén relacionadas entre sí de modo no arbitrario. Sin embargo, no siempre los materiales estructurados con lógica y orden son aprendidos de manera significativa. Para ello, se

necesita que se cumplan otras condiciones en el sujeto, por ejemplo: condiciones físicas, mentales, ambientales, etcétera. Por otro lado, está el sujeto quien debe contar con una predisposición para el aprendizaje significativo, puesto que comprender requiere siempre un esfuerzo y el sujeto debe tener algún motivo para esforzarse. Por último, para la producción de un aprendizaje significativo, adicional al material y a la predisposición del sujeto, es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga ideas inclusoras, esto es, conceptos con los que el nuevo material pueda ser relacionado.

2.1.6. Teoría cognoscitiva del aprendizaje.

La teoría cognoscitiva del aprendizaje está fundamentada en estudios realizados por diversos psicólogos y psicolingüistas y aplicada al aprendizaje de una segunda lengua.

De acuerdo con McLaughlin (1987), el aprendizaje de una segunda lengua representa un conjunto de habilidades cognitivas complejas en donde varios aspectos del proceso de aprendizaje deben ser practicados e integrados para alcanzar una ejecución fluida. Dentro del conjunto de habilidades cognitivas están la automatización y la reestructuración de la información que es recibida.

La automatización está entendida como la aptitud que el alumno desarrolla para dominar habilidades nuevas y complejas mediante la práctica superficial de elementos que requieren de poca atención, y de la práctica profunda de los puntos que requieren de una atención consciente. La habilidad de automatización del aprendizaje, a su vez, está dividida en subhabilidades o procesos. En primer lugar encontramos los procesos automáticos en donde el conocimiento es dinámico y la información es almacenada en la memoria a largo plazo -de acuerdo con Krashen (1988), ésto sería adquisición (*acquisition*)- y, además, es

inconsciente. En segundo término están los procesos controlados. Aquí, el conocimiento, producto de un proceso consciente, es estático y almacenado en la memoria a corto plazo; Krashen (1988) lo denomina como aprendizaje (*learning*). Con base en esto, McLaughlin (1987: 139) dice que una segunda lengua es aprendida, al igual que otros procesos cognitivos complejos, a través de la gradual integración de subhabilidades que en un inicio fueron procesos controlados y que luego pasaron a ser automáticos.

Por su parte, la reestructuración implica la imposición de una nueva organización de la información almacenada de forma previa en la memoria a largo plazo con la nueva información que se recibe. Esto permite el acrecentamiento de la información existente y la afinación de las estructuras guardadas que hacen posible una producción más eficiente de las habilidades y una aplicación más exacta de las mismas en situaciones nuevas. De acuerdo con McLaughlin, un ejemplo de la reestructuración de la información es el interlenguaje (ver apartado 2.2.), en donde el sujeto aplica estrategias de aprendizaje en la segunda lengua que han sido efectivas para él en la lengua materna.

Anderson (en O'Malley, 1990) establece la distinción entre conocimiento estático y conocimiento dinámico. Para él, el conocimiento estático es la información que se conoce, y ésta constituye el conocimiento declarativo. Este conocimiento incluye el conocimiento de hechos, reglas, definiciones, secuencias e imágenes. Asimismo, el conocimiento declarativo es almacenado en la memoria a largo plazo en forma de significados o representaciones proposicionales.

Por su parte, el conocimiento dinámico es la información que permite saber cómo hacer o producir, y forma parte del conocimiento procedimental. Este conocimiento es alcanzado en forma gradual a medida que se cuenta con la oportunidad de practicar.

Además, el conocimiento dinámico permite desarrollar la habilidad de entender y generar la lengua, y así, aplicar el conocimiento en la resolución de problemas.

Por otro lado, Anderson describe tres periodos para cambiar de un conocimiento declarativo a un conocimiento procedimental y que son: el cognitivo, el asociativo y el autónomo. De acuerdo con él, el periodo cognitivo es el momento en que el alumno es instruido acerca de cómo producir la tarea. Este momento representa una actividad que el alumno debe realizar de modo consciente y corresponde al conocimiento declarativo, el cual presenta errores.

El segundo periodo, que corresponde al momento asociativo, contiene dos cambios importantes. Durante el primer cambio, los errores que aparecían durante el periodo cognitivo del conocimiento declarativo son identificados y eliminados. En el segundo cambio, las conexiones entre los elementos que integran esta habilidad son reforzadas. Dentro de esta fase, el conocimiento declarativo comienza a convertirse en conocimiento de procedimiento. Sin embargo, aunque la producción de la lengua meta es más precisa, aún es lenta y con errores.

Por último, está el periodo autónomo que está caracterizado por la producción precisa de la lengua y como consecuencia de esto, los errores desaparecen. Además, la ejecución de la habilidad de producción es automática y casi sin esfuerzo de la memoria.

Con base en la información establecida por Anderson, se puede establecer que el conocimiento de la gramática (las reglas de la lengua) forma parte del conocimiento declarativo del alumno, y que por medio de la práctica, éste puede pasar a formar parte del conocimiento procedimental a través de las tres etapas descritas con anterioridad.

2.2. Teoría del Interlenguaje.

La teoría del interlenguaje fue propuesta por Larry Selinker en 1972. En esta teoría, Selinker establece que todo individuo posee un orden psicológico en el cerebro denominado estructura latente del lenguaje (*latent language structure*) que se activa cuando se intenta aprender una segunda lengua y que tiene tres características. La primera característica indica que está dispuesta en el cerebro. La segunda característica establece que la estructura latente del lenguaje es la contraparte biológica de lo que Chomsky llamó Gramática Universal. La última característica dice que el individuo la transforma en estructura lograda de una gramática específica de acuerdo con ciertos niveles de maduración, esto es, la producción eficiente y adecuada del idioma de acuerdo con el nivel de aprendizaje del alumno. Sin embargo, Selinker agrega que el hecho de poseer esta estructura con las características descritas, no garantiza que el individuo tenga éxito en el aprendizaje de la segunda lengua, ya que en algunas ocasiones diversos factores físicos, sociales, etcétera, repercuten en el fracaso del mismo.

Así, y con base en información obtenida acerca de la producción lingüística observable de algunos individuos que no pudieron reactivar con éxito la estructura latente del lenguaje para el aprendizaje de una segunda lengua, Selinker estableció la existencia de un proceso que llamó interlenguaje y que definió como una estructura lingüística observable que se encuentra entre la lengua nativa y la lengua meta. En otros términos, los intentos del alumno por producir la lengua meta en su búsqueda por alcanzar una producción lingüística cercana a la de un nativo hablante.

Selinker (en Richards, 1994) establece la existencia de cinco procesos psicológicos centrales en la producción de la lengua meta y que son: transferencia de lenguaje (*language*

transfer), transferencia de entrenamiento (*transfer of training*), estrategias de aprendizaje de segunda lengua (*strategies of second language learning*), estrategias de comunicación en segunda lengua (*strategies of second language communication*) y sobregeneralización de material lingüístico en la lengua meta (*overgeneralization of the target language linguistic material*).

De acuerdo con Brown (1987: 168), el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso creativo de construcción de un sistema lingüístico, en el cual, los estudiantes ponen a prueba hipótesis acerca de la lengua meta a partir de diferentes fuentes de conocimiento. A su vez, el autor agrega que los individuos al ejecutar la lengua en su medio construyen un sistema legítimo de la lengua (interlenguaje), esto es, un juego estructurado de reglas que con el tiempo proporciona cierto orden al desorden lingüístico que enfrentan.

2.3. Análisis de errores.

A principios de la segunda mitad del siglo veinte y con base en la teoría de adquisición del lenguaje propuesta por Chomsky (1960), comenzó el estudio de cómo los niños aprendían la lengua materna. Estos estudios permitieron encontrar que la lengua era una formación de reglas originada gracias a que los individuos poseen una predisposición innata para la adquisición de una lengua a partir del *input* que se recibe. Con base en información obtenida de niños que aprendían su lengua materna, se detectó que algunos de los errores que éstos cometen son similares a los producidos por algunos alumnos que aprenden el mismo idioma, pero como segunda lengua o lengua extranjera.

Lado (en Larsen-Freeman 1997: 57) afirma que los elementos similares de la L2 en la lengua nativa del alumno son simples de aprender y por el contrario, los diferentes son

difíciles. De esta manera, las similitudes y diferencias permiten el uso de un análisis contrastivo sistemático de dos lenguas. Así, al conocerse las diferencias lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta, puede anticiparse los posibles errores del estudiante.

Las diferencias estructurales entre la lengua materna y la lengua meta provocan la presencia del error. De acuerdo con Larsen-Freeman (1997) existen dos tipos de errores: los interlingüales, que son resultado de la influencia de la lengua nativa y los intralingüales, que son errores comunes a todo alumno, sin importar cuál sea su lengua materna. Asimismo, esta autora retoma a diferentes autores y presenta una taxonomía de errores de tipo intralingüal.

- La sobregeneralización (*overgeneralization*), propuesta por Richards en 1971, es la aplicación de una regla específica en estructuras diferentes (*visit-visited, go-goes*).
- La simplificación de la estructura (*simplification*), planteada por George en 1972, que por ejemplo sería la omisión del marcador del plural (-s) sin que éste afecte el entendimiento de la información.
- Los errores basados en la comunicación (*communication-based errors*), formulados por Selinker en 1972, son producidos cuando el estudiante nombra un objeto de manera errónea (*airball* por *balloon*).
- Los errores inducidos (*induced errors*), propuestos por Stenson en 1974, son originados a partir de la presentación consecutiva de dos puntos lingüísticos en forma tal que causan confusión en el alumno (por ejemplo, están las formas comparativa y superlativa del adjetivo).

Asimismo y de acuerdo con Larsen-Freeman, en algunas ocasiones puede existir una superposición entre los dos tipos de errores (los interlinguales y los intralinguales) por lo que sería difícil categorizar el error en forma clara.

En 1967, Corder (1973: 259) establece una distinción entre error (*error*) y equivocación (*mistake*). De acuerdo con este autor, la equivocación es un “resbalón” en la actuación (*performance*) de la lengua debido a factores como la fatiga, la emoción, entre otros y es asistemático (no es posible predecirlo). Por otra parte, el error es la alteración sistemática y predecible de la gramática de la lengua meta que es producida y que el alumno no ha alcanzado a dominar aún. Además, Corder identifica dos tipos de errores: los evidentes (*overt*) que son enunciados o expresiones incorrectas desde el punto de vista gramatical y los no evidentes (*covert*), que son enunciados o expresiones correctas de acuerdo con la gramática, pero que resultan impropias en el contexto de la comunicación.

Por otro lado, Brown (1987) establece cinco posibles fuentes de origen del error: la interferencia de la lengua materna (errores interlinguales), el proceso de aprendizaje de la lengua meta (errores intralinguales), el contexto sociolingüístico de comunicación (errores basados en el contexto sociolingüístico), las estrategias cognitivas o psicolingüísticas y las innumerables variables afectivas.

Así, Brown (1987) retoma las etapas del error propuestas por Corder y las explica en cuatro fases:

- La primera de éstas, inicia con los errores al azar (*random errors stage*), que Corder llamó etapa de errores presistemáticos (*presystematic stage*). En ésta, el estudiante tiene una idea vaga de que existe un orden sistemático en la lengua.

- La segunda fase, adicional a los puntos que Corder propone, es la emergente (*emergent stage*). Aquí, el alumno comienza a darse cuenta del sistema de la lengua e internaliza algunas de sus reglas. Sin embargo, es incapaz de corregir errores señalados por otra persona.
- La tercera fase fue identificada por ambos autores con el mismo nombre y corresponde a la sistemática (*systematic stage*). En ella, el alumno es capaz de producir la lengua con más eficiencia. Aquí, las reglas empleadas son más cercanas al sistema de la lengua meta.
- La cuarta y última fase es la de estabilización (*stabilization stage*) y Corder la denominó etapa postsistemática (*postsystematic stage*). En este momento, el alumno presenta pocos errores y es capaz de autocorregirlos sin la necesidad de una indicación, para evitar así, caer en una posible fosilización lingüística, que enseguida se discutirá brevemente.

El fenómeno de fosilización lingüística ocurre, de acuerdo con Selinker (en Larsen-Freeman 1997: 60), cuando las estructuras lingüísticas, reglas y subsistemas de la lengua materna son conservadas en el interlenguaje del alumno sin importar su edad o la cantidad de entrenamiento recibido en la lengua meta.

Además, Brown (1987) establece que los errores son particularidades en el interlenguaje del estudiante y manifestaciones de un sistema que es operado en forma simultánea. Corder (1974) afirma que los errores son significativos, ya que proveen la evidencia de cómo una lengua es adquirida o aprendida y cuáles son las estrategias o procedimientos que el alumno utiliza en el descubrimiento de dicha lengua.

Una vez mencionado que los errores lingüísticos en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua son resultado del proceso de adquisición de la misma, se puede afirmar que éstos proporcionan información valiosa para el seguimiento del interlenguaje. Asimismo, este último estadio indica si las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan son efectivas o si es necesario su modificación. De esta manera, se justifica la elaboración de la presente gramática pedagógica, la cual pretende evitar la producción del error de pluralizar el adjetivo antes de sustantivos plurales en inglés por lo general en alumnos de niveles básicos de aprendizaje. Además, otra de las razones de la presente propuesta es evitar el fenómeno de fosilización del problema lingüístico que aquí se trata.

2.4. Modelos de enseñanza de la gramática.

2.4.1. Tareas gramaticales de toma de conciencia (*Grammar consciousness raising tasks*).

En estos días, la enseñanza de la gramática puede realizarse mediante diferentes modelos para lograr en el alumno el objetivo de aprendizaje. Uno de estos modelos es el de tareas gramaticales de toma de conciencia. Aquí, el alumno centra su atención en la forma de la estructura meta y no en su significado. Esto se realiza para que el estudiante reconozca los rasgos característicos y tenga conciencia de la forma tanto al recibir como al producir información que contenga la estructura meta para comunicar sus ideas de manera eficiente. Así, una doble tarea se ejecuta (Fotos 1993: 325), el conocimiento gramatical es desarrollado mientras la comunicación es realizada.

Por su parte Bialystock (en Fotos y Ellis 1991: 606), menciona que los alumnos enfrentan dos tipos de conocimiento por medio de una instrucción formal, el explícito y el implícito. El conocimiento explícito es el analizado y aprendido de manera consciente. Además, el alumno es capaz de explicar su estructura. Por otro lado, el conocimiento implícito es el adquirido por intuición y no es sometido a ningún análisis de forma. Por lo general, el alumno no es capaz de explicar la forma de este conocimiento. Así, en este modelo de enseñanza de la gramática el instructor buscará que el alumno reciba información de manera explícita sobre las características estructurales del punto lingüístico que aprende y a la vez, tenga un punto de comparación entre la lengua materna y la L2.

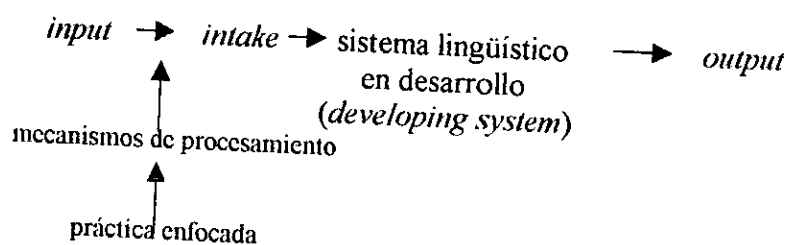
2.4.2. Técnica del *Garden Path* (*Garden Path Technique*).

La técnica del *Garden Path* fue propuesta por Tomasello y Herron (1989). Ésta técnica sirve para corregir errores de transferencia. Aquí, el alumno es inducido a cometer un error de transferencia (de la L1 a la L2). El profesor corrige de inmediato y proporciona la versión correcta del ejercicio para que el alumno tenga la oportunidad de comparar ambas versiones y reconocer las diferencias entre ellas. De acuerdo con Tomasello y Herron, la efectividad de la técnica del *Garden Path* está basada en el proceso de comparación cognitivo de Nelson (en Tomasello y Herron 1989), quien menciona que las experiencias más importantes de aprendizaje de lenguas son aquéllas en donde el alumno tiene la oportunidad de comparar y notar las discrepancias de la estructura de la L1 y de la L2.

2.4.3. La enseñanza de la gramática como *input / output* estructurado. (*Grammar instruction as structured input/output.*)

La enseñanza de gramática ha sido el objeto de varias discusiones en los últimos tiempos. El cómo enseñarla es el tema fundamental. Sin embargo, la enseñanza tradicional de la gramática está influida por técnicas recientes que han demostrado su eficacia en algunas investigaciones realizadas. Una de estas técnicas es la de enseñanza de la gramática como *input / output* estructurado (*grammar instruction as structured input / output*), propuesta por VanPatten (1989).

En esta técnica, VanPatten incorpora la enseñanza explícita de la gramática sin dejar de lado la función comunicativa de ésta ni las actividades centradas en el alumno. Asimismo, el autor reconoce que el alumno crea o construye un sistema lingüístico interno durante el aprendizaje de la lengua meta que permite al estudiante procesar el *input* para utilizarlo en el *output*. Sin embargo no todo el *input* es utilizado en la producción del alumno. El *input* pasa a través de varios filtros antes de convertirse en *output*. Es en este proceso donde podemos reconocer cuatro fases:



Ahora, se explica de modo breve cada una de estas fases.

- El *input* (la información lingüística de entrada) es toda la información que el alumno recibe durante la clase.

- El *intake* (información seleccionada) está compuesto sólo por la información que el alumno ha podido comprender y procesar.
- El sistema lingüístico en desarrollo (*developing system*) es acrecentado y alimentado con información con significado que se recibe del *input* y filtrado al *intake*.
- El *output* (la información lingüística de salida) está compuesto de información que se ha filtrado, procesado y comprendido de antemano por el alumno para su uso adecuado y eficiente.

De esta manera, la propuesta de enseñanza de la gramática de VanPatten, sugiere que los mecanismos de procesamiento de información y de práctica enfocada sean aplicados entre la fase del *input* y del *intake*. Así, el alumno recibe suficiente información comprensible que contiene el punto lingüístico a aprender y lleva a cabo dos pasos: el procesamiento de los datos y la comprensión de éstos para enviarlos al *intake*. Es importante destacar que en este momento el alumno no produce el punto gramatical, sólo lo recibe para procesarlo y comprenderlo. De modo que, será hasta la fase del *output* cuando el alumno produzca de manera regular el punto lingüístico. Así, la función del *input* es la de ayudar al alumno a comprender la lengua, crear un sistema lingüístico que contenga lo que ha podido procesar para producir *output* que abarque el punto meta con un alto nivel de eficacia.

Sin embargo, el simple hecho de que el alumno desarrolle un sistema lingüístico a partir de la información seleccionada (*intake*) no asegura que lo pueda utilizar en situaciones de comunicación. Para lograr que el *output* se realice, se necesita seguir tres pasos que ocurren entre el sistema lingüístico en desarrollo y el *output*, y de acuerdo con Terrel (1980) se inician con el de acceso, que es la recuperación de las estructuras correctas del idioma;

después le sigue el monitoreo, que ayuda a editar el discurso; y finalmente está la producción de estrategias, que es utilizada por los estudiantes para relacionar la estructura y las palabras de lo que se produce en la lengua meta. De esta manera, el *input* está ligado a la adquisición de la forma y estructura de la lengua y el acceso está unido a la corrección y a la fluidez.

Las actividades de enseñanza de la gramática como *input / output* estructurado, de acuerdo con VanPatten, deberán dirigir al alumno tanto a reconocer el punto gramatical meta como a comprender el significado del enunciado. Además, estas actividades estarán orientadas al procesamiento del punto gramatical meta por parte del alumno en la fase del *input* y a la producción de éste en la fase del *output*.

VanPatten propone seis lineamientos a seguir para la elaboración de actividades de *input / output* estructurado:

- La presentación de un solo punto a la vez. La presentación y la explicación de un solo punto gramatical; así se permite que la atención del alumno esté centrada en este renglón.
- La conservación de la atención en el significado. El alumno debe dirigir su atención al significado del enunciado, mientras observa cómo funciona el punto gramatical en la difusión del mensaje.
- La práctica desde la oración al discurso. El punto gramatical meta debe ser presentado a partir de enunciados cortos y poco a poco presentarlo en oraciones más complejas, esto, para permitir al alumno el procesamiento adecuado de éste. Así, la actividad lleva al alumno de la oración al nivel del discurso de manera graduada.

- El uso de *input / output* oral y escrito. El punto gramatical meta debe presentarse en una combinación de habilidades de comprensión auditiva y de comprensión de textos para ofrecer al alumno suficiente práctica de reconocimiento de estructuras y funciones en las habilidades mencionadas.
- El trabajo del alumno con el *input*. El alumno no sólo debe ser receptor pasivo de la información que contenga el punto gramatical meta; sino que tiene que hacer *algo* con ella a fin de fortalecer el procesamiento y la comprensión de ésta. El hacer *algo* con la información puede ser el responder afirmativa o negativamente, mostrar acuerdo o desacuerdo, ordenar enunciados, relacionar columnas de frases o enunciados.
- La reacción de quien escucha el *output* (mensaje). El output que se produce es significativo, ya que contiene un mensaje dirigido a alguien quien debe responder a éste.
- El conocimiento de las estrategias de procesamiento de información del alumno. Las actividades de *input* estructurado propuestas deben tener siempre presentes los procesos que el alumno sigue para comprenderla. Estas actividades deben considerar la realidad social y cultural del alumno, ser de tipo afectivo y buscar por respuesta la opinión del alumno o una respuesta de tipo personal.
- El alumno debe conocer la estructura para producir *output*. En este momento el estudiante debe conocer la estructura que se desea practicar. Este no es un momento de presentación, sino parte de un proceso continuo que se inicia con el *input*.

Algunas actividades para la enseñanza de gramática como *input / output* estructurado son: las opciones binarias (*yes / no, true / false*), la relación de información (columna A con columna B, imágenes con enunciados), el completar enunciados (*Alice goes to _____*)

every night.), la selección de opciones (*1. As soon as my friend gets home, he... a) reads the paper b) takes a shower c) plays Playstation d) does the homework*) y las encuestas (éstas pueden ser de varios formatos, incluidos todos los mencionados antes).

En este capítulo se revisaron algunas de las teorías existentes sobre la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera. Se analizó el trabajo realizado por Krashen quien establece la diferencia entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. De esta forma, se pretende que los ejercicios propuestos en este trabajo lleven al alumno a aprender el idioma a través de un proceso conciente. También se repasó la Teoría del Monitor propuesta por Krashen quien describe tres clases de usuarios del Monitor. Así, la propuesta de ejercicios de este proyecto busca que los alumnos se conviertan en usuarios óptimos del Monitor y lo utilicen sólo cuando sea necesario. Asimismo, la hipótesis del *input (i + 1)* será útil para llevar a los alumnos a un nivel superior de conocimiento del idioma. Por otro lado, la hipótesis del filtro afectivo se refleja para motivar, dar seguridad y reducir el nivel de ansiedad de los estudiantes al trabajar con los ejercicios. A su vez, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel aplicada en los ejercicios ayuda a que el alumno tenga un aprendizaje significativo al presentarle materiales ordenados y motivadores. Por último, los tres modelos de enseñanza de la gramática examinados se utilizan en la propuesta de ejercicios del presente trabajo por que cubren las características necesarias para la solución del problema gramatical que aquí se trata.

Capítulo 3 Descripción lingüística del adjetivo en inglés.

3.1. Adjetivos.

El idioma inglés ha existido en Inglaterra por más de 1,500 años y se reconocen tres periodos en su evolución como lengua. El primer periodo se conoce como el del Inglés Antiguo y de acuerdo con Baugh (1993: 50) va del año 450 al 1150. En este periodo, el adjetivo concordaba con el sustantivo en género (masculino o femenino), en caso (nominativo, acusativo, genitivo, dativo e instrumental) y en número (singular o plural). Asimismo, el adjetivo contaba con inflexión (Pyles 1993: 109) para mostrar definición y estaba dividido en dos tipos: inflexión débil y fuerte. La inflexión débil era utilizada para indicar que el sustantivo a calificar era determinado o definido, esto es, un objeto cuya identidad era ya conocida o había sido mencionada de antemano. Por ejemplo, *se goda mann* (the good man). Por otro lado, la inflexión fuerte se utilizaba cuando el sustantivo a calificar era desconocido o indefinido por no estar precedido de un adjetivo demostrativo (*that, those, this, these*), o cuando el adjetivo aparecía en posición predicativa (ver apartado 3.2.2.), por ejemplo: *god mann* (good man). A continuación, se muestra una tabla (Baugh 1993: 56) donde se comparan ambas declinaciones.

Singular	DECLINACIÓN FUERTE			DECLINACIÓN DÉBIL		
	Masc.	Fem.	Neut.	Masc.	Fem.	Neut.
N. god	god l	god	god	god-a	god-e	god-c
G. god-es	god-re	god-es	god-es	god-an	god-an	god-an
D. god-um	god-re	god-um	god-um	god-an	god-an	god-an
A. god-ne	god-c	god	god	god-an	god-an	god-an
I. god-e		god-c	god-c			
Plural						
N. god-e	god-a	god	god		god-an	
G. god-ra	god-ra	god-ra	god-ra		god-ena o god-ra	
D. god-um	god-um	god-um	god-um		god-um	
A. god-e	god-a	god	god		god-an	

Casos: N.=nominativo, G.=genitivo, D.=dativo, A.=acusativo, I.=instrumental
! Cuando la base es corta, el adjetivo termina en *-u* en el caso nominativo singular del femenino y en los casos nominativo y acusativo del plural neutral.

Tabla tomada de Baugh 1993: 56.

El segundo periodo en la historia del inglés, conocido como Inglés Medio, se ubica, de acuerdo con Baugh (1993), aproximadamente entre los años 1150 y 1500. En este periodo, el adjetivo sufre cambios importantes en su morfología. La fusión de las vocales no acentuadas en un solo sonido provocó que las dos inflexiones del adjetivo del inglés antiguo disminuyeran. Así, las terminaciones de la inflexión débil (*-a*, *-e*, *-an*, *-ena*, y *-um*) se unieron en una sola para quedar en *-e*, y originar, en este caso, la desaparición tanto del número como del género. Por otra parte, en la inflexión fuerte, el adjetivo conservó la forma del caso nominativo en singular –la cual no contaba con ninguna terminación específica con respecto a los otros casos– para determinar el número singular del adjetivo, y adoptó una estructura plural generalizada similar a la usada en la declinación débil (*-e*). Sin embargo, la distinción entre singular y plural en esta inflexión sólo se aplicaba a ciertos adjetivos monosilábicos terminados en consonante en inglés antiguo (sing. *glad*, plur. *glade*).

El último periodo en la historia del inglés, de acuerdo con Baugh (1993), va desde el año 1500 aproximadamente hasta nuestros días. Aquí, el adjetivo pierde la distinción entre declinación fuerte y débil debido a la desaparición del sonido *schwa* /ə/ al final de las palabras. Asimismo, esta desaparición causó la eliminación definitiva del número en el adjetivo. Sin embargo, la letra *e* que representa al fonema /e/ es aún utilizada y su uso se extendió a palabras del inglés medio que no la tenían. De esta manera, el adjetivo del inglés moderno se convirtió en una palabra sin variación alguna en su morfología y las únicas

palabras que mantienen concordancia con el número del sustantivo son las conocidas como adjetivos demostrativos (*this-these, that-those*).

Dentro de las definiciones actuales del adjetivo en inglés moderno esta la de Palmer (1971: 90), quien establece que el adjetivo es una de las ocho partes de la oración o clases de palabras (nombre, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección). Por su parte, McArthur (1981: 369) define al adjetivo del inglés como una palabra que describe al objeto o sustantivo (como la palabra *black* en la oración *She wore a black hat*). En este trabajo se utiliza la definición de McArthur por que establece de forma clara y sencilla la relación directa entre el sustantivo y el adjetivo, que son la parte medular de este trabajo.

3.2. Análisis contrastivo.

Enseguida, se presenta un análisis contrastivo del adjetivo en español e inglés. Este análisis permite reconocer las diferencias estructurales y de uso del adjetivo en ambos idiomas y establecer las diferencias lingüísticas que ayudan al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua meta.

3.2.1. Adjetivos atributivos.

La función atributiva se refiere al hecho de que el adjetivo precede al objeto o sustantivo que designa. De tal modo que en español, cuando el adjetivo es antepuesto al sustantivo, el primero da un significado explicativo con una intención artística al segundo. Este hecho es conocido como *epíteto* y ocurre en forma habitual en lenguaje literario (*Las mansas ovejas, la dulce miel*). Además, el sustantivo y el adjetivo mantienen entre sí,

respectivamente, una relación de número y género. Por otra parte, en inglés, un gran número de adjetivos ocurren en posición atributiva, que es la más común en el uso diario de la lengua (*The new secretary doesn't like me, He's going out with a rich businesswoman*).

3.2.2. Adjetivos predicativos.

El adjetivo predicativo es el que describe un objeto o sustantivo y ocurre en el predicado del enunciado. Así, en español y de acuerdo con la Real Academia Española (1982: 410), el adjetivo calificativo que sigue al sustantivo realiza el orden lineal o progresivo en que el determinante sigue al determinado. Por ejemplo, *La camisa roja de papá*. Su función normal es determinativa, definitoria o restrictiva de la significación del sustantivo. Aquí también existe una relación estrecha de número entre el sustantivo y el adjetivo. Por el contrario, en inglés la función predicativa del adjetivo sólo ocurre con ciertos verbos copulativos como: *be, seem, look, become, stay, feel*, entre otros. Por ejemplo, *That dress is new, isn't it?, That dish looks delicious*. En los anexos del presente trabajo se ha incluido información sobre la posición atributiva y predicativa de los adjetivos en inglés.

3.3. Tratamiento pedagógico.

El análisis de textos de enseñanza de español como lengua materna y de inglés como lengua extranjera permite saber cuál es la información que los dos tipos de libros ofrecen con respecto al uso del adjetivo más sustantivo plural. La información resultante del análisis ayuda al diseño de los materiales pedagógicos de apoyo.

3.3.1. Tratamiento pedagógico en L1.

Los textos de español como lengua materna de primer grado de secundaria revisados (Fernández 1999, Hernández 1990, Miranda 1998, Moguel 1983, Murillo 1984, Murillo 1992, Valdés 1984) coinciden en la información proporcionada sobre el uso del adjetivo en oraciones en español. Todos ellos explican al adjetivo como un modificador del sustantivo que presenta concordancia en género y número con el sustantivo. Además, después de la explicación gramatical al respecto, se presentan en promedio cuatro actividades orientadas a reforzar el uso del adjetivo.

3.3.2. Tratamiento pedagógico en L2.

Los libros de texto en inglés como lengua extranjera de nivel básico revisados (Collie 1995, Davies 1999, Downie 1999, Fowler 1991, Gershon 1996, Grounds 2000, Hess 1993, Hutchinson 1996, Lawley 1992, Pavlik 1996, Richards 1998, Soars 1996, Taylor 1994, Zamarrón 1999) sólo mencionan la posición que los adjetivos deben tener en una oración en inglés cuando son utilizados dos o más de éstos. En ninguno de los libros enlistados se presenta información sobre las diferencias gramaticales del adjetivo en inglés con respecto a su similar en español. Sin embargo, en Atlas 3 (Nunan 1995: 62) se encuentra un ejercicio en donde se pide al alumno que identifique en una conversación los adjetivos y sustantivos y los anote en la categoría correspondiente dentro de una tabla que está dividida en dos columnas, adjetivos y sustantivos, respectivamente. Este ejercicio, aunque de manera indirecta, es la referencia más cercana de la combinación de adjetivo más sustantivo plural en inglés en los libros inspeccionados. Por medio de la revisión hecha

a los libros de texto enumerados con anterioridad, se observa que el punto gramatical de esta propuesta no es tratado en ninguno de ellos.

Por otra parte, en los libros de gramática orientados a estudiantes de inglés como lengua extranjera o segunda lengua examinados (Alexander 1988, Feigenbaum 1985, Leech 1989, Swan 1995) se identifica que existe referencia explícita sobre las diferencias entre el uso del adjetivo más sustantivo, ya sea singular o plural. Sin embargo, por ser libros especializados de gramática se considera que están fuera del alcance o conocimiento de muchos alumnos de inglés.

El conocimiento de la evolución del adjetivo en inglés a lo largo de la historia permite entender los cambios en su morfología en el inglés moderno. Así, el análisis del adjetivo moderno en inglés y en español permite conocer que el adjetivo puede suceder tanto en función atributiva como en función predicativa en ambos idiomas. Asimismo, se distingue que la función atributiva del adjetivo es la más común en el uso diario del idioma inglés. Además, se observa que en español la posición predicativa del adjetivo es la más usada en el habla diaria. Por último, la inspección de diversos textos de enseñanza de español y de inglés y de algunas gramáticas del inglés permite descubrir cuál es el tratamiento que los autores dan al adjetivo. Como resultado de este análisis, se encontró que sólo en las gramáticas de inglés revisadas existe referencia cercana del punto gramatical de este trabajo. Se considera que la falta de ejercicios pedagógicos que traten el punto lingüístico de este trabajo, justifica la elaboración de materiales adicionales que ayuden a prevenir o corregir el problema.

Capítulo 4 Propuesta de Gramática Pedagógica.

4.1. Descripción gramatical del adjetivo.

El adjetivo calificativo del inglés moderno ocurre por lo general en posición atributiva (antecede al sustantivo), contrario a la posición que presenta de manera habitual en español (posición predicativa) y no concuerda en número cuando acompaña a sustantivos plurales. En el apartado 3.2.1. se describe que en español, el adjetivo tiene concordancia en número y género con el sustantivo plural que acompaña. Por esto, se considera que tal diferencia en ambos idiomas origina principalmente que algunos estudiantes que aprenden el idioma inglés como lengua extranjera utilicen de modo incorrecto el adjetivo que está acompañado por sustantivo plural en inglés.

4.2. Actividad de toma de conciencia.

La serie de ejercicios se inicia con uno de toma de conciencia basado en el modelo de Tareas Gramaticales de Toma de Conciencia (apartado 2.3.1) de Fotos (1993), el cual pretende que el alumno observe y analice diversas oraciones donde aparece un adjetivo acompañado por un sustantivo plural en inglés. Asimismo, este ejercicio está propuesto para que el alumno reconozca la estructura dentro de un texto a partir de equivalentes en español. Además, en este ejercicio el alumno recibirá información explícita por parte del profesor sobre el uso del adjetivo más sustantivo plural en inglés para que observe las diferencias significativas con su contraparte en español.

4.2.1. EJERCICIO DE TOMA DE CONCIENCIA.

Modelo de enseñanza de la gramática: Tareas de toma de conciencia. *Consciousness raising task*. Ellis, R. y S. Fotos: 1991.

Objetivo: El alumno estudiará el uso correcto de un adjetivo seguido por un sustantivo plural en inglés.

Actividad: Reconocer diferentes combinaciones de adjetivo más sustantivo plural en inglés a partir de equivalentes en español.

Tiempo: 30'

Procedimiento:

- Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- Asegúrese de que las instrucciones sean entendidas por todos los alumnos.
- Insista en la realización de una lectura de registro (*scanning*).
- De suficiente tiempo para la realización del ejercicio.
- Indique a los alumnos que comparen respuestas.
- Revise el ejercicio de forma grupal y escriba en el pizarrón las respuestas correctas.
- Pida a algunos alumnos que lean sus respuestas de la sección C.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S ANSWER SHEET

A Read the following phrases:

Text 2

- *granjeros franceses*

French farmers.

Text 4

- *culturas americanas y francesas*

French and American cultures.

Text 5

- *románticos antiguos*
- *estabilizadores, colores y sabores artificiales*

backward romantics.

artificial flavors, colors and stabilizers.

Text 6

- *avances amplios*

major advancements.

Text 10

- *dos razones*

two reasons.

- *los granjeros y consumidores europeos*
- The European consumers and farmers

C Discuss with a partner and answer the following question.

¿Qué diferencias encuentras entre el uso de un adjetivo que va acompañado por un sustantivo plural tanto en español y en inglés?

LETTERS

MAIL CALL

The (Food) Fight Must Go On Text 1

A number of Europeans expressed their ire over American-produced genetically modified crops, as reported in our Sept. 13 issue: "If the customer is always right," it's time America started respecting that rule," one said. "[I'm not a] backward romantic," another wrote, "I [simply] prefer buying food that's tasty and healthy." Americans, too, were divided: "GM organisms are major advancements in technology and science," held one. But cheered another: "Bravo to the Europeans!"



Text 2
'Au Naturel, S'il Vous Plaît'

YOUR ARTICLE ON EUROPEANS' PROTESTING against genetically modified crops from the United States doesn't say much about what originally triggered French farmer José Bové's protest ("The Big Food Fight," EUROPE, Sept. 13). Hormone-laden U.S. beef places French farmers in an unfavorable position because they are not allowed to use hormones to preserve the quality of the meat. Because Europe bans the import of such beef, the American government has retaliated by imposing a punitive tariff on the import of French farm products such as Roquefort and goat cheese. As a goatherd and cheese maker, Bové, together with other French farmers, bears the brunt of that unfair measure from America.

BERNARD MARCELE
LA JARNE, FRANCE

Text 3
IF IT'S TRUE THAT "THE CUSTOMER IS always right," it's time America started respecting—and adhering to—that rule.

JEAN HENIN
LA CANOURGUE, FRANCE

Letters to the Editor with the writer's name and address should be sent to: **Letters Editor, NEWSWEEK, 251 West 57th Street, New York, NY 10019** or faxed to: (212) 445-4120 or e-mailed to: **editors@newsweek.com**. Letters may be edited for reasons of space and clarity.

8

Text 4

REGARDING THE STORY ON "FRANKENSTEIN foods," it seems like French and American cultures are mirror images of each other. One fears genetically modified foods, but runs its kitchens on nuclear power. The other is hopelessly paranoid about plugging into the atom, but willing to dine on GM recipes. Proving that demons, like gods, are freely chosen by every culture.

JOHN McDONOUGH
KENILWORTH, ILLINOIS

Text 5

YOU DESCRIBE THE "FOOD FIGHT" AS being about some angst-filled traditionalists or backward romantics who need to be taken seriously not because of their arguments but because of their buying power. You failed to mention any of the arguments that can be raised against genetically altered food. I prefer buying regional and seasonal food that's tasty and healthful, rather than highly processed "convenience" products—available at any time and in any quantity, but loaded with artificial flavors, colors and stabilizers.

CHRISTINA SCHATZ
ORTENBERG, GERMANY

Text 6

GM ORGANISMS ARE NOT "FRANKENSTEIN foods." They are major advancements in technology and science. Agriculture has been "genetically modifying" plants since the Stone Age by selecting seeds from higher-yielding or disease-resistant specimens to plant the next season. Segregation and labeling of a product because it contains a slightly different protein combination is a foolish and very expensive burden on the grain industry, which will be passed on to the consumer.

LARRY LEIBHART
Crop Consultant
ANSELMO, NEBRASKA

Text 7

SELLING CHANEL PERFUME AND LAND Rovers to Americans doesn't do any harm (unless the seduction turns sour or the car goes off the cliff). But food genetically modified by Monsanto? No, thanks.

STEPHEN BACK
VENCE, FRANCE

Text 8

BRAVO TO THE EUROPEANS FOR PROTESTING against that which is crammed down American throats on a daily basis: genetically modified, and in many cases chemically adulterated, milk, meats and produce—neither labeled nor researched for possible long-term effects on health and environment.

ALBERT A. MIDOUX
ANDERSON, MISSOURI

Text 9

YOU CLAIM THAT "THERE'S NO EVIDENCE that the taco chips and soda you're enjoying right now are anything worse than fattening." Do you mean that more in a there's-no-evidence-that-smoking-is-linked-to-lung-cancer or in a there's-no-evidence-that-nuclear-radiation-is-harmful way?

DANIEL BINZ
TRIER, GERMANY

Text 10

THE TWO REASONS THAT AMERICAN opposition to GM crops isn't more widespread are the news media's failure to report the issue fairly (wanting us to believe that only a few eco-crazy oppose GM crops) and the lack of labeling that allows people to choose whether they want to be guinea pigs. The European consumers and farmers have the full story, and they have wisely organized to protect their ecosystems, agriculture and health from this new threat.

ERIC BELSEY
GREENWOOD VILLAGE, COLORADO

Text 11
Argentina: Looking Back

CONGRATULATIONS ON YOUR ARTICLE on Argentina's effective transformation process under its flamboyant outgoing President Carlos Menem ("A Buoyant Ending?" WORLD AFFAIRS, Sept. 13). During this period of 10 years, many goals were achieved: hyperinflation was stopped, we saw an increase in foreign investments, relations with Britain were restored and the military was finally swept out of politics. But it also left several pending issues and social effects: high recession and unemployment rates: some 1.9 million people are out of work, a deeply impoverished middle class and scandals and widespread corruption. After 10 years Argentina's foreign debt is at \$114 billion. After Menem's departure, it's the Argentinians who will have to pay for this party.

JULIO BLANC SELLARES
BUENOS AIRES, ARGENTINA

Text 12

I WAS SHOCKED AND FRANKLY ANNOYED when I came across your interview with Menem ("Menem on the Record"). As usual, he flaunts his alleged accomplishments and carefully avoids tackling the crucial topics, such as rampant corruption, impunity from punishment, social unrest and unemployment, soaring week after week. Does he believe anyone buys this? Ask any Argentinian—except a Rijoano, from the president's province, La Rioja—and you'll find that nine out of 10 want him out. He certainly has "left his mark"—a red one in our budgets.

FLORENCIA MAFFERETTI
NUEVE DE JULIO, ARGENTINA

PHILIPPE LAURENCON—REUTERS/ARCHIVE

Taken from: Newsweek, October: 1999

Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés para estudiantes mexicanos.

STUDENT'S ANSWER SHEET

A Read the following phrases.

Text 2

- *granjeros franceses* _____

Text 4

- *culturas americanas y francesas* _____

Text 5

- *románticos antiguos* _____
- *estabilizadores, colores y sabores artificiales* _____

Text 6

- *avances amplios* _____

Text 10

- *dos razones* _____
- *los granjeros y consumidores europeos* _____

B Find in the text (see next page) the English equivalents and write them down on the spaces.

C Discuss with a partner and answer the following question.

¿Qué diferencias observas entre el uso de un adjetivo que va acompañado por un sustantivo plural en español y en inglés?

LETTERS

MAIL CALL

The (Food) Fight Must Go On Text 1

A number of Europeans expressed their ire over American-produced genetically modified crops, as reported in our Sept. 13 issue: "If the customer is always right," it's time America started respecting that rule," one said. "[I'm not a] backward romantic," another wrote, "I [simply] prefer buying food that's tasty and healthy." Americans, too, were divided: "GM organisms are major advancements in technology and science," held one. But cheered another: "Bravo to the Europeans!"



Text 2

'Au Naturel, S'il Vous Plaît'

YOUR ARTICLE ON EUROPEANS' PROTESTING against genetically modified crops from the United States doesn't say much about what originally triggered French farmer José Bové's protest ("The Big Food Fight," EUROPE, Sept. 13). Hormone-laden U.S. beef places French farmers in an unfavorable position because they are not allowed to use hormones to preserve the quality of the meat. Because Europe bans the import of such beef, the American government has retaliated by imposing a punitive tariff on the import of French farm products such as Roquefort and goat cheese. As a goatherd and cheese maker, Bové, together with other French farmers, bears the brunt of that unfair measure from America.

BERNARD MARCELE
LA JARNE, FRANCE

Text 3

IF IT'S TRUE THAT "THE CUSTOMER IS always right," it's time America started respecting—and adhering to—that rule.

JEAN HENIN
LA CANOURGUE, FRANCE

Letters to the Editor with the writer's name and address should be sent to: **Letters Editor, NEWSWEEK, 251 West 57th Street, New York, NY 10019** or faxed to: (212) 445-4120 or e-mailed to: **editors@newsweek.com**. Letters may be edited for reasons of space and clarity.

Text 4

REGARDING THE STORY ON "FRANKENSTEIN foods," it seems like French and American cultures are mirror images of each other. One fears genetically modified foods, but runs its kitchens on nuclear power. The other is hopelessly paranoid about plugging into the atom, but willing to dine on GM recipes. Proving that demons, like gods, are freely chosen by every culture.

JOHN McDONOUGH
KENILWORTH, ILLINOIS

Text 5

YOU DESCRIBE THE "FOOD FIGHT" AS being about some angst-filled traditionalists or backward romantics who need to be taken seriously not because of their arguments but because of their buying power. You failed to mention any of the arguments that can be raised against genetically altered food. I prefer buying regional and seasonal food that's tasty and healthful, rather than highly processed "convenience" products—available at any time and in any quantity, but loaded with artificial flavors, colors and stabilizers.

CHRISTINA SCHATZ
ORTENBERG, GERMANY

Text 6

GM ORGANISMS ARE NOT "FRANKENSTEIN foods." They are major advancements in technology and science. Agriculture has been "genetically modifying" plants since the Stone Age by selecting seeds from higher-yielding or disease-resistant specimens to plant the next season. Segregation and labeling of a product because it contains a slightly different protein combination is a foolish and very expensive burden on the grain industry, which will be passed on to the consumer.

LARRY LEIBHART
Crop Consultant
ANSELMO, NEBRASKA

Text 7

SELLING CHANEL PERFUME AND LAND Rovers to Americans doesn't do any harm (unless the seduction turns sour or the car goes off the cliff). But food genetically modified by Monsanto? No, thanks.

STEPHEN BACK
VENCE, FRANCE

Text 8

BRAVO TO THE EUROPEANS FOR PROTESTING against that which is crammed down American throats on a daily basis: genetically modified, and in many cases chemically adulterated, milk, meats and produce—neither labeled nor researched for possible long-term effects on health and environment.

ALBERT A. MIDOUX
ANDERSON, MISSOURI

Text 9

YOU CLAIM THAT "THERE'S NO EVIDENCE that the taco chips and soda you're enjoying right now are anything worse than fattening." Do you mean that more in a there's-no-evidence-that-smoking-is-linked-to-lung-cancer or in a there's-no-evidence-that-nuclear-radiation-is-harmful way?

DANIEL BINZ
TRIER, GERMANY

Text 10

THE TWO REASONS THAT AMERICAN opposition to GM crops isn't more widespread are the news media's failure to report the issue fairly (wanting us to believe that only a few eco-crankers oppose GM crops) and the lack of labeling that allows people to choose whether they want to be guinea pigs. The European consumers and farmers have the full story, and they have wisely organized to protect their ecosystems, agriculture and health from this new threat.

ERIC BELSEY
GREENWOOD VILLAGE, COLORADO

Text 11

Argentina: Looking Back

CONGRATULATIONS ON YOUR ARTICLE on Argentina's effective transformation process under its flamboyant outgoing President Carlos Menem ("A Buoyant Ending?" WORLD AFFAIRS, Sept. 13). During this period of 10 years, many goals were achieved: hyperinflation was stopped, we saw an increase in foreign investments, relations with Britain were restored and the military was finally swept out of politics. But it also left several pending issues and social effects: high recession and unemployment rates: some 1.9 million people are out of work, a deeply impoverished middle class and scandals and widespread corruption. After 10 years Argentina's foreign debt is at \$114 billion. After Menem's departure, it's the Argentinians who will have to pay for this party.

JULIO BLANC SELLARES
BUENOS AIRES, ARGENTINA

Text 12

I WAS SHOCKED AND FRANKLY ANNOYED when I came across your interview with Menem ("Menem on the Record"). As usual, he slants his alleged accomplishments and carefully avoids tackling the crucial topics, such as rampant corruption, impunity from punishment, social unrest and unemployment, soaring week after week. Does he believe anyone buys this? Ask any Argentinian—except a Riojano, from the president's province, La Rioja—and you'll find that nine out of 10 want him out. He certainly has "left his mark"—a red one in our budgets.

FLORENCIA MAFFERETTI
NUEVE DE JULIO, ARGENTINA

Taken from: Newsweek, October, 1999

Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés para estudiantes mexicanos.

4.3. Actividades para la comprensión auditiva.

La comprensión auditiva es definida por Morley (1991) como el acto de procesar información hablada emitida por un hablante. Además, este autor explica que quien recibe información hablada, la puede capturar de tres diferentes maneras:

- Primera, por medio de una comunicación bilateral (*interactive listening*), donde se distingue con claridad dos participantes activos, quienes intercambian turnos para ser tanto emisor como receptor durante el proceso de comunicación.
- Segunda, a través de una comunicación unilateral (*one-way communication*), donde la información proviene de una sola fuente y no existe la posibilidad de negociar el significado, por ejemplo: la radio y la televisión.
- Tercera, por medio de una comunicación de diálogo interior (*self-dialogue communication*), en donde se percibe a un solo participante quien se habla y escucha a sí mismo para decidir o planear sus actividades.

Asimismo, la comprensión del discurso hablado no sólo implica la forma en cómo éste es recibido, sino, qué se hace con él. La comprensión auditiva dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera está considerada como una habilidad receptiva. Así, Finocchiaro (1989) establece que la comprensión del discurso oral implica un proceso mental continuo, ya que quien escucha no sólo tiene que percibir sonidos, reconocer e identificar los segmentos del habla; sino que además, debe entender las expresiones de comunicación e interpretar el mensaje para considerar que el acto de comunicación fue eficiente.

Por otro lado, Morley (1991) menciona la existencia de dos formas de procesar la información oral: el proceso *bottom-up* y el proceso *top-down*.

El proceso *bottom-up* sucede cuando la información oral llega a los oídos de quien escucha y éste a su vez decodifica los sonidos, las palabras y la relación gramatical entre ellos. Una vez que esto sucede, el mensaje es comprendido. En este proceso, el entendimiento del mensaje depende sólo de la información oral recibida. Por su parte, el proceso *top-down* inicia desde el conocimiento previo y la perspectiva que el receptor tenga sobre el tema. Ambos factores permitirán la predicción e inferencia del mensaje que es recibido y aumentarán el nivel de entendimiento de la información.

Asimismo, Morley menciona que el proceso *bottom-up* y el *top-down* suceden en forma simultánea con dos funciones de la lengua que son: la función interaccional y la función transaccional. Así, la función interaccional de la lengua está más centrada en quien escucha que en el propio mensaje. El objetivo de esta función es establecer y mantener una relación social cordial entre los individuos donde los temas a tratar son considerados como 'seguros', por ejemplo: el clima, la carestía de la vida, los problemas sociales comunes, etcétera. Por otro lado, la función transaccional se centra en el mensaje y la información que es transmitida debe ser clara y precisa para evitar confusiones. Como ejemplos de ello, están las instrucciones y la descripción de alguna persona u objeto.

Ahora, se presentan los ejercicios de esta habilidad lingüística. Los dos ejercicios de comprensión auditiva están basados en el modelo de enseñanza de la gramática de VanPatten y buscan que el alumno reconozca el punto gramatical y comprenda el significado del enunciado que escucha por medio de una actividad de opción binaria.

4.3.1. Ejercicios.

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DE OPCIÓN BINARIA.

Modelo de enseñanza de la gramática: Enseñanza de la gramática como *input* estructurado. (*Grammar instruction as structured input.*) VanPatten 1989.

Objetivo: El alumno identificará el significado de un adjetivo seguido por un sustantivo plural en inglés.

Actividad: Reconocer de modo auditivo un adjetivo más sustantivo plural en inglés.

Tiempo: 30'

Procedimiento:

- a. Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- b. Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- c. Toque la cinta en máximo tres ocasiones.
- d. Indique a los alumnos que comparen respuestas.
- e. Revise el ejercicio de forma grupal y escriba en el pizarrón las respuestas correctas.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S ANSWER SHEET

A Before you listen to the tape, look at the pictures.

B Circle a) or b) according to the idea you listen to.

+++++ Tape script +++++

1. This is a piece of paper that is used for keeping letters or **important documents**.
2. This gadget, which is made of plastic of **different colors** and **sizes**, is sold in Pet shops.
3. Can you have **hot meals** delivered to your home?
4. From my point of view, art means everything made by **human hands**.
5. I don't like to have **hot drinks** in summer.

Answers:

1. a) 2. a) 3. b) 4. b) 5. a)

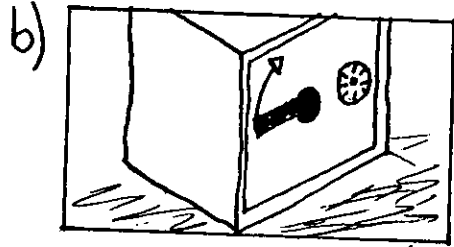
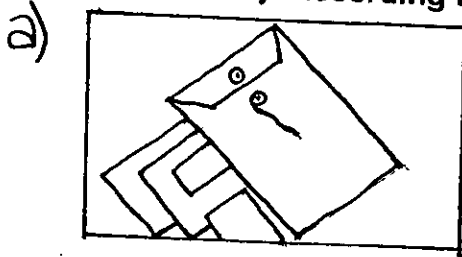


STUDENT'S ANSWER SHEET

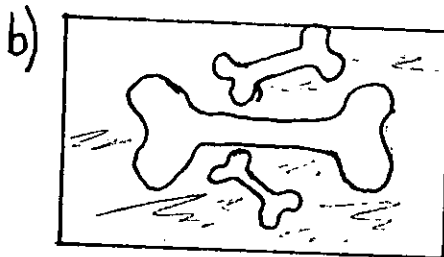
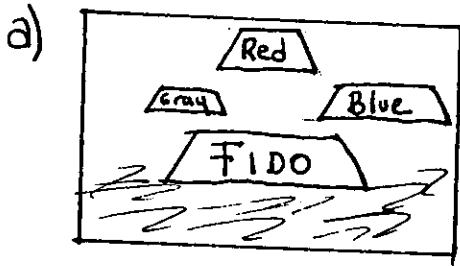
A Before you listen to the tape, look at the pictures.

B Circle a) or b) according to the idea you listen to.

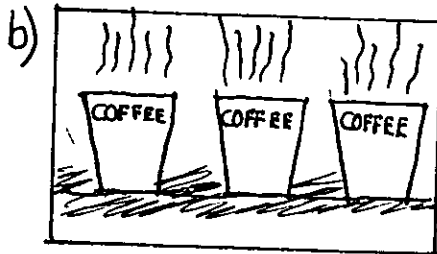
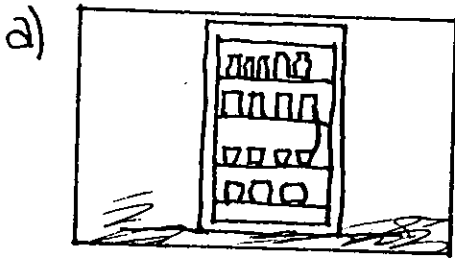
1.



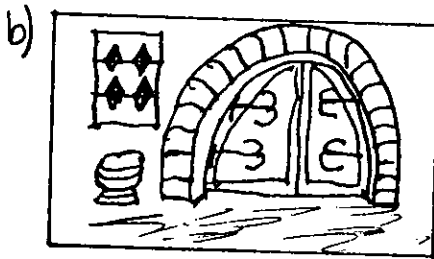
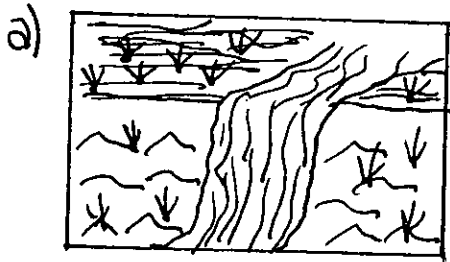
2.



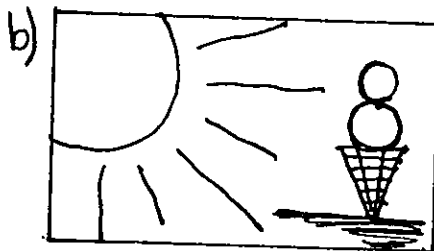
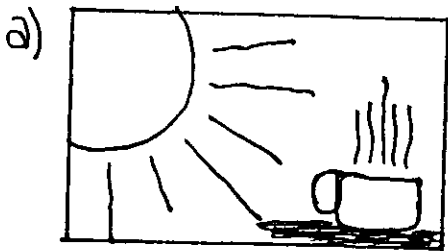
3.



4.



5.



C Compare your answers with a classmate.

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN AUDITIVA DE OPCIÓN BINARIA.

Modelo de enseñanza de la gramática: Enseñanza de la gramática como *input* estructurado (*Grammar instruction as structured input*). VanPatten 1989.

Objetivo: El alumno identificará el significado de un adjetivo seguido por un sustantivo plural en inglés.

Actividad: Reconocer de modo oral el uso del adjetivo más sustantivo plural en inglés.

Tiempo: 30'

Procedimiento:

- a. Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- b. Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- c. Toque la cinta máximo en tres ocasiones.
- d. Revise el ejercicio de forma grupal y escriba en el pizarrón las respuestas correctas.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S ANSWER SHEET

A Before you listen to the tape, look at the pictures.

B Circle **a)** or **b)** according to the idea you listen to.

+++++ Tape script +++++

1. **Interest rates** are down to their lowest levels in two years.
2. Sales of **construction materials** are sharply up in the second quarter of 1996.
3. A group of **international companies** give approval for the construction of a new communication satellite.
4. Liquefied Natural Gas is becoming increasingly attractive as a clean and economical alternative to **artificial fuels**.
5. Trinidad's oil and gas reserves are large enough to be economically attractive to **European investors**.

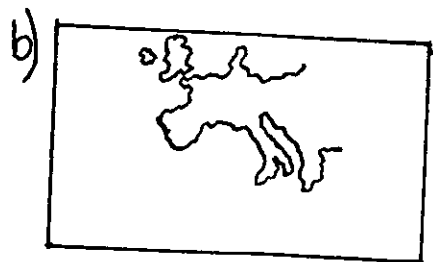
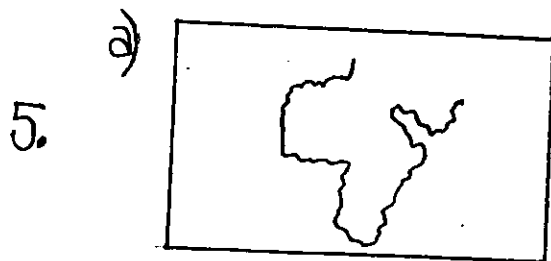
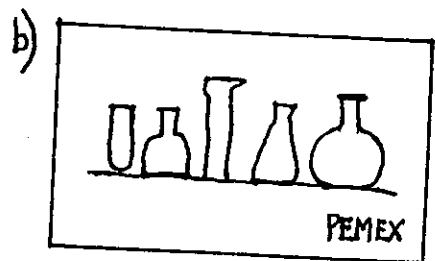
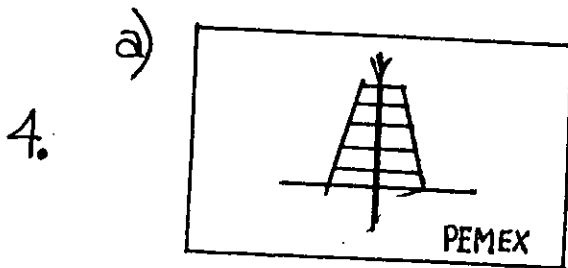
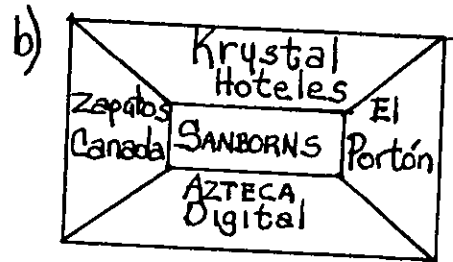
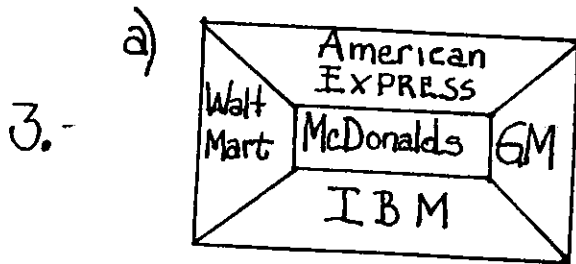
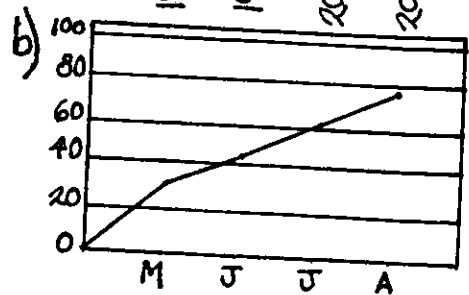
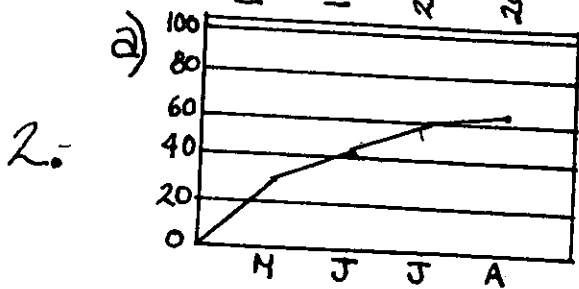
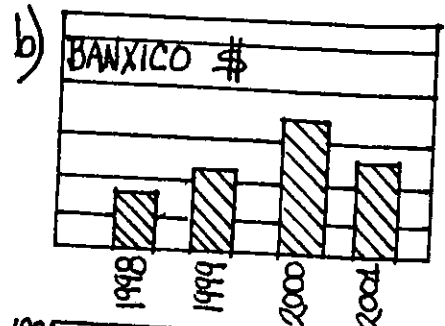
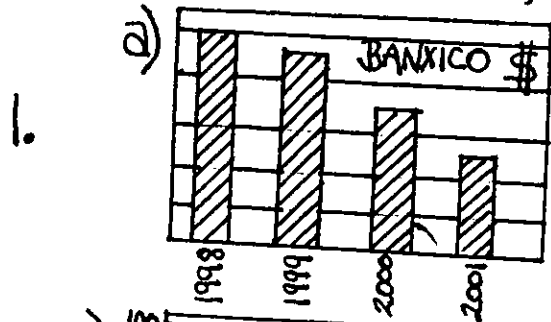
Answers:

1. a) 2. a) 3. b) 4. b) 5. b)

STUDENT'S ANSWER SHEET

A Before you listen to the tape, look at the pictures.

B Circle a) or b) according to the idea you listen to.



C Compare your answers with a classmate.

4.4. Actividades para la producción oral.

La comunicación oral es una forma de intercambio de información entre dos o más personas que representa una manera inmediata de negociación de significados. El requisito único para que ésta ocurra, es que exista el deseo o la necesidad de compartir el mensaje con uno o varios receptores. En el salón de clase de lengua extranjera y de acuerdo con Harmer (1991), el alumno deberá tener un propósito específico para comunicarse de manera oral con sus compañeros de clase para que como consecuencia pueda recibir una respuesta adecuada a su comunicado. Para lograr ésta comunicación efectiva, el profesor tendrá que proveer al alumno de una selección de patrones y registros de la lengua, así como también proporcionar diversas opciones de entonación y de acentuación que puedan demostrar a los oyentes la intención real del mensaje.

Respecto a esta habilidad, Terrel (1980) afirma que para que un hablante pueda tener una producción oral eficiente, éste tendrá que estar involucrado en dos procesos. Primero, el proceso de *access* (acercamiento lingüístico) en donde el individuo debe hacer uso de la habilidad de expresar sus ideas a través de formas y estructuras lingüísticas específicas. Y segundo, el proceso de producción de estrategias (*production strategies*) en donde el alumno pone en práctica la habilidad de unir formas y estructuras de una lengua en forma apropiada.

Por otra parte, Nunan (1989) hace una distinción muy clara entre la producción oral y la escrita. Él señala a la producción escrita como párrafos altamente estructurados y la contrapone con la producción oral, al considerarla como enunciados fragmentados y cortos que son pronunciados de distintas formas y con repeticiones e interrupciones por parte de los interlocutores. Aunado a esto, los participantes hacen uso de muletillas y referentes no

específicos (lenguaje corporal) que llenan el discurso oral de manera irregular comparado con el discurso escrito. Nunan recomienda que el alumno debe recibir cierto entrenamiento que le permita distinguir la calidad de comunicación que ofrece y desarrollar estrategias de negociación de significado.

A continuación, se presentan los ejercicios para esta habilidad lingüística. Los dos ejercicios de producción oral están diseñados sobre la base del enfoque comunicativo que enfatiza el uso del idioma en situaciones de comunicación de la vida diaria como lo es ordenar una comida en un restaurante y expresar opiniones sobre un tema específico para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Asimismo, los ejercicios se enmarcan en el concepto de filtro afectivo y buscan motivar, dar seguridad y reducir el nivel de ansiedad del alumno al momento de ejecutar las actividades.

4.4.1. Ejercicios.

EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ORAL CON ENFOQUE COMUNICATIVO Y DE TIPO AFECTIVO.

Objetivo: El alumno utilizará en forma oral y con precisión adjetivos seguidos por sustantivos plurales en inglés.

Actividad: Representar papeles de cliente y mesero en un restaurante con ayuda de un menú con información básica y otro con información desglosada.

Tiempo: 40'

Procedimiento:

- a. Forme equipos de dos personas.
- b. Pida al equipo que nombre quién será el comensal y quién será el mesero / mesera.
- c. Reparta el menú designado para el cliente y el menú para el mesero / mesera.
- d. Asegúrese de que las instrucciones y el vocabulario sean entendidos por todos los alumnos.
- e. Establezca con claridad el tiempo para la actividad.
- f. Monitoree la actividad y auxilie cuando sea pertinente.
- g. Invite a algunos equipos a presentar el ejercicio frente al grupo.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S WORKSHEET

Secuencia original del diálogo.

Waiter / Waitress	Customer
1. May I take your order?	2. Yes, please.
3. What will you have?	4. What kind of <i>fresh salads</i> do you have?
5. We have delicious mixed green, soft tuna and fresh fruit.	6. I'll have <i>soft tuna</i> .
7. And would you like a hot soup?	8. Yes, please. What kind of hot soups do you have?
9. Yellow chicken, green vegetable and red chili.	10. I'd like <i>green vegetable</i> .
11. What about a wonderful entrée?	12. What wonderful entrées do you have?
13. We have tender roast beef, tasty fish and broiled or fried crisp chicken.	14. I think I'll have <i>crisp fried chicken</i> . And what kind of refreshing beverages do you have?
15. Today's refreshing beverages are coffee, tea and soft drinks.	16. Let's see. I guess I'll have <i>two herbal teas</i> , please.
17. Anything else?	18. No, thanks. I'd like to have my check with my order, please.
19. Sure, no problem. I'll get both for you.	20. Thank you very much.

A Read the menu and pay attention to the titles of it.

Customer's Menu

MR BOBSON RESTAURANT	
MENU	
Fresh salads	
Hot soups	
Hot & cold sandwiches	
Wonderful entrées	
Sweet-tasting desserts	
Refreshing beverages	

Waiter/waitress menu

MR BOBSON RESTAURANT	
MENU	
Fresh salads	
Delicious mixed green	2.75
Soft tuna	4.75
Fresh fruit	3.50
with Country cottage cheese	4.25
Hot soups	
Yellow chicken	2.00
Green vegetable	2.25
Red chili	3.25
Hot & cold sandwiches	
Big hamburger	2.75
Deluxe (w/crispy French fries, fresh lettuce & juicy tomato)	3.75
Melting cheeseburger	3.35
Deluxe (w/crispy French fries, fresh lettuce & juicy tomato)	4.35
Crisp bacon, fresh lettuce & juicy tomato	3.25
Melted American cheese	2.45
Tangy Swiss cheese	2.65
Luscious turkey	3.65
Wonderful entrées	
Tender roast beef	7.00
Tasty fish	6.75
Crisp chicken (broiled or fried)	4.75
Tender meat loaf	4.50
<small>All entrées served with choice of mashed or baked potatoes and a boiled vegetable.</small>	
Sweet-tasting desserts	
Happy jello	1.50
Home-made ice cream (different flavors daily) ..	1.75
Grand-ma pies (apple, peach, or blueberry) ...	2.25
Refreshing beverages	
Strong coffee75
Herbal tea75
Soft drinks (coke, 7-up, Dr. Pepper)	1.00
<small>* Local sales tax of 5% on all checks.</small>	

B Number with a partner the statements to make a conversation in a restaurant.

Waiter / Waitress		Customer	
19	Sure, no problem. I'll get both for you.	8	Yes, please. What kind of soups do you have?
7	<i>Tuna</i> , sure. And would you like a hot soup?	2	Yes, please.
5	We have <i>delicious mixed green, soft tuna</i> and <i>fresh fruit</i> .	12	What wonderful entrées do you have?
17	Anything else?	4	What kind of <i>fresh salads</i> do you have?
3	What will you have?	18	No, thanks. I'd like to have my check with my order, please.
11	OK, <i>green vegetable</i> . What about a wonderful entrée?	16	Let's see. I guess I'll have <i>two herbal teas</i> , please.
1	May I take your order?	6	I'll have <i>soft tuna</i> .
15	Today's <i>refreshing beverages</i> are <i>coffee, tea</i> and <i>soft drinks</i> .	10	I'd like <i>green vegetable</i> .
13	We have <i>tender roast beef, tasty fish</i> , and <i>broiled or fried crisp chicken</i> .	14	I think I'll have <i>crisp fried chicken</i> . And what kind of refreshing beverages do you have?
9	<i>Yellow chicken, green vegetable</i> and <i>red chili</i> .	20	Thank you very much.

C Practice the conversation with two more partners.

D Practice the conversation changing the words in italics to other options from the menu.

STUDENT'S WORKSHEET

A Read the menu and pay attention to the titles of it.

Customer's Menu

MR BOBSON
RESTAURANT

MENU

Fresh salads

Hot soups

Hot & cold sandwiches

Wonderful entrées

Sweet-tasting desserts

Refreshing beverages

STUDENT'S WORKSHEET

A Read the menu and pay attention to the titles of it.

Waiter/waitress menu

MR BOBSON	
<i>RESTAURANT</i>	
MENU	
Fresh salads	
Delicious mixed green	2.75
Soft tuna	4.75
Fresh fruit	3.50
with Country cottage cheese	4.25
Hot soups	
Yellow chicken	2.00
Green vegetable	2.25
Red chili	3.25
Hot & cold sandwiches	
Big hamburger	2.75
Deluxe (w/crispy French fries, fresh lettuce & juicy tomato)	3.75
Melting cheeseburger	3.35
Deluxe (w/crispy French fries, fresh lettuce & juicy tomato)	4.35
Crisp bacon, fresh lettuce & juicy tomato	3.25
Melted American cheese	2.45
Tangy Swiss cheese	2.65
Luscious turkey	3.65
Wonderful entrées	
Tender roast beef	7.00
Tasty fish	6.75
Crisp chicken (broiled or fried)	4.75
Tender meat loaf	4.50
All entrées served with choice of mashed or baked potatoes and a boiled vegetable.	
Sweet-tasting desserts	
Happy jello	1.50
Home-made ice cream (different flavors daily) ..	1.75
Grand-ma pies (apple, peach, or blueberry) ...	2.25
Refreshing beverages	
Strong coffee75
Herbal tea75
Soft drinks (coke, 7-up, Dr. Pepper) ...	1.00
* Local sales tax of 5% on all checks.	

B Number with a partner the statements to make a conversation in a restaurant.

Waiter / Waitress		Customer	
	Sure, no problem. I'll get both for you.		Yes, please. What kind of soups do you have?
	<i>Tuna</i> , sure. And would you like a hot soup?		Yes, please.
	We have <i>delicious mixed green, soft tuna</i> and <i>fresh fruit</i> .		What wonderful entrées do you have?
	Anything else?		What kind of <i>fresh salads</i> do you have?
	What will you have?		No, thanks. I'd like to have my check with my order, please.
	OK, <i>green vegetable</i> . What about a wonderful entrée?		Let's see. I guess I'll have <i>two herbal teas</i> , please.
1	May I take your order?		I'll have <i>soft tuna</i> .
	Today's <i>refreshing beverages</i> are <i>coffee, tea</i> and <i>soft drinks</i> .		I'd like <i>green vegetable</i> .
	We have <i>tender roast beef, tasty fish</i> , and <i>broiled or fried crisp chicken</i> .		I think I'll have <i>crisp fried chicken</i> . And what kind of refreshing beverages do you have?
	<i>Yellow chicken, green vegetable</i> and <i>red chili</i> .		Thank you very much.

C Practice the conversation with two more partners.

D Practice the conversation changing the words in italics to other options from the menu.

EJERCICIO DE PRODUCCIÓN ORAL CON ENFOQUE COMUNICATIVO Y DE TIPO AFECTIVO

Objetivo: El alumno utilizará con precisión, en oraciones orales, adjetivos seguidos por sustantivos plurales en inglés.

Actividad: Combinar diferentes adjetivos con sustantivos plurales y expresar opiniones.

Tiempo: 45'

Procedimiento:

- Forme equipos de tres o cuatro personas.
- Reparta el material a cada uno de los alumnos.
- Lea las instrucciones junto con el grupo.
- Asegúrese de que las instrucciones sean entendidas por todos los alumnos.
- Establezca con claridad el tiempo para la actividad.
- Monitoree la actividad y auxilie cuando sea pertinente.
- Invite a algunos equipos a presentar el ejercicio frente al grupo.

CLAVE DE RESPUESTAS

En este ejercicio no hay clave de respuesta ya que es un ejercicio de tipo afectivo y las respuestas pueden variar.

STUDENT'S WORKSHEET

In my opinion...

A Read the adjectives on the chart. Ask your teacher the meaning of the words you don't understand.

aggressive	sad	strong	restless	irresistible
intimate	dreamy	expressive	distinctive	moderate
calm	mysterious	emotional	light	fast
happy	active	catching	heavy	steady

B Combine the adjectives from the chart above with the professions in the chart below. Use two adjectives for each job.

	composers		doctors		singers
	writers		teachers		lawyers

	nurses		dentists		police officers

C Ask a partner his / her opinion about the jobs. See the example:

A: What do you think about aggressive teachers?

B: Oh, I think aggressive teachers are bad for schools.

C: In my opinion, aggressive teachers don't have the spirit to teach.

D: I guess aggressive teachers shouldn't work long hours.

A: What do you think about _____ ?

B: Oh, I think _____ are (not) _____ for _____.

C: In my opinion, _____ (don't) have the spirit to _____.

D: I guess _____ (shouldn't) _____.

STUDENT'S WORKSHEET

In my opinion...

A Read the adjectives on the chart. Ask your teacher the meaning of the words you don't understand.

aggressive	sad	strong	restless	irresistible
intimate	dreamy	expressive	distinctive	moderate
calm	mysterious	emotional	light	fast
happy	active	catching	heavy	steady

B Combine the adjectives from the chart above with the professions in the chart below. Use two adjectives for each job.

	composers		doctors		singers
	writers		teachers		lawyers
	nurses		dentists		police officers

C Ask a partner his / her opinion about the jobs. See the example:

A: What do you think about aggressive teachers?

B: Oh, I think aggressive teachers are bad for schools.

C: In my opinion, aggressive teachers don't have the spirit to teach.

D: I guess aggressive teachers shouldn't work long hours.

A: What do you think about _____?

B: Oh, I think _____ are (not) _____ for _____.

C: In my opinion, _____ (don't) have the spirit to _____.

D: I guess _____ (shouldn't) _____.

4.5. Actividades para la comprensión de lectura.

A principios de la década de los 1960's, la comprensión de lectura fue considerada como un refuerzo para la enseñanza oral de la lengua meta. Una década después, diversos autores investigaron más sobre esta habilidad y por consiguiente, comenzó a tratarse no sólo como un algo adicional a la lengua; sino como una habilidad más que requería desarrollarse en el alumno.

La comprensión de lectura es definida por VanPatten y Lee (1996) como la comprensión o entendimiento del significado de algo escrito o impreso. De acuerdo con Grabe (1991), la comprensión de lectura es la combinación de habilidades que permite identificar e interpretar el discurso escrito. Además, este autor agrega que la lectura debe contar con las siguientes características:

- Ser rápida, ya que el lector necesita mantener el flujo de información a un nivel que permita hacer conexiones e inferencias para una comprensión eficiente.
- Tener un propósito que ayude al lector a tener una intención o motivo para leer, ya sea por placer o para obtener información.
- Ser interactiva, para que el lector haga uso tanto de la información proveniente del texto impreso como de la no impresa (el conocimiento previo del tema). Asimismo, el lector hace uso de las habilidades de reconocimiento y de interpretación que trabajan al mismo tiempo y que favorecen el entendimiento del material impreso.
- Ser comprensible, ya que el lector espera entender la información que va a leer.
- Ser flexible, para permitir al lector emplear diferentes estrategias de lectura para una comprensión eficiente.

Por otra parte, en la comprensión de lectura están principalmente identificadas cuatro diferentes estrategias de lectura de acuerdo con la intención que se tenga. La primera estrategia es la lectura de hojeada (*skimming*) y sucede cuando se quiere sólo obtener una idea general del texto. La segunda estrategia es la lectura de registro (*scanning*) y es utilizada cuando se necesita información o ideas específicas. La tercera estrategia es la lectura receptiva (*receptive reading*) y se hace por el placer de leer. La cuarta y última estrategia es la lectura intensiva (*intensive reading*) que es practicada cuando es necesaria una lectura cuidadosa o una investigación a fondo.

Ligadas a las estrategias de lectura descritas, existen en la comprensión de lectura tres diferentes formas de procesar la información que es recibida y son: el proceso *bottom-up*, el proceso *top-down* y el proceso interactivo.

El proceso *bottom-up* (también conocido como *data-driven*) sucede cuando el lector identifica y percibe los detalles que conforman el texto. Esto es, un proceso que va de lo específico a lo general, ya que éste inicia con el reconocimiento de las palabras que forman el texto escrito y termina con el significado general del texto.

En segundo término tenemos el proceso *top-down* (también llamado *conceptually driven*) y ocurre cuando el lector utiliza su conocimiento del mundo para predecir la información que encontrará en el texto. Aquí, ocurre un proceso que va de lo general a lo particular, de modo que las ideas abiertas originadas antes de iniciar la lectura del texto se cerrarán o precisarán conforme desarrollamos la lectura.

Por último, está el proceso interactivo. Este proceso sucede cuando el texto y el lector interactúan para descifrar el mensaje escrito. De esta forma, el lector obtiene el significado

del mensaje al utilizar tanto su conocimiento del tema como la propia información del mensaje escrito.

Por otro lado, Rumelhart (en VanPatten y Lee 1996) propone un modelo interactivo de lectura en donde las diferentes fuentes o áreas del conocimiento del lector interactúan en forma simultánea para enfrentar el discurso escrito en diferentes niveles. Esto es, la comprensión de la lectura será el resultado de la integración del nuevo *input* con la información almacenada con anterioridad en la memoria. Esta información es conocida como *schemata* y activada para que el lector proporcione un significado al texto.

Así, la teoría de la información guardada con anterioridad en la memoria (*Schema theory*) presenta cuatro funciones que permiten al lector hacer un uso eficiente de su *schema* para la mejor comprensión de textos escritos o impresos y que a continuación describiremos.

La primera función es la de precisión e interpretación del texto de acuerdo con el conocimiento previo del lector. La segunda función es la de construcción o confección del texto por medio de la *schemata* para realizar inferencias sobre el texto, y esto sucede principalmente cuando existe falta de información complementaria en él. La tercera función es la del filtrado del texto, esto es, proporcionar diferentes perspectivas del texto de acuerdo con el bagaje cultural del lector. La cuarta y última función es la compensación y permite utilizar otras áreas del conocimiento para comprender y significar el texto por la carencia del conocimiento lingüístico adecuado.

Enseguida, se presentan los ejercicios para la comprensión de lectura. Estos ejercicios están diseñados con base en el enfoque comunicativo que desarrolla en el alumno la capacidad de utilizar el idioma en diferentes situaciones de la vida como lo es leer un texto

sobre un tema específico. Además, los ejercicios utilizan los conceptos de la Teoría del *Schema (Schema theory)* para reactivar la información aprendida con anterioridad sobre el tema de cada ejercicio, así, los ejercicios son de tipo interactivo, ya que el lector interactúa con el texto para conocer su mensaje.

4.5.1. Ejercicios.

Ejercicio de comprensión de lectura con enfoque comunicativo y de tipo afectivo.

Objetivo: El alumno practicará estrategias de reconocimiento de un adjetivo seguido por un sustantivo plural en inglés en textos escritos.

Actividad: Resolver un ejercicio de falso y verdadero e identificar frases que completen enunciados.

Tiempo: 50'

Procedimiento:

- Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- Asegúrese de que las instrucciones sean entendidas por todos los alumnos.
- Insista en la realización del tipo de lectura adecuada a cada sección del ejercicio.
- Establezca con claridad el tiempo para la realización de los ejercicios.
- Indique a los alumnos que comparen respuestas antes de revisarlas en grupo.
- Revise el ejercicio de forma grupal y escriba en el pizarrón las respuestas correctas de las secciones B, D y E.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S WORKSHEET

A Answer the next questions before you read the text.

Las respuestas de esta sección pueden variar por ser de tipo afectivo.

- Do you usually go out to eat? Where do you go?

- What kinds of food do you like to eat when you eat out?

- Are these places expensive?

- Think of some places to eat in your city. Complete the chart with information about them.

Name of Restaurant	Type of food	Cost (expensive, moderate, cheap)

Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés para estudiantes mexicanos.

B Find in the text the answers to the following questions.

- a. What are two reasons people go to fast-food restaurants?
People like to eat quickly and the restaurants are inexpensive.
- b. What was the characteristic of the first diner?
It was only a simple food cart.
- c. What time were diners opened?
Diners stayed open around the clock.
- d. What are some similarities between diners today and those in the early 1900's?
They are usually rectangular buildings with large windows.
- e. What are two fast-food restaurants people go to today?
McDonald's and Burger King.

C Read the text. Don't use a dictionary.

THE ALL-AMERICAN DINER

1. Do you like to eat out? Do you like to eat quickly? Do you
 2. like inexpensive food? Some people go to fast-food restaurants
 3. for these reasons. In the past, people usually went to diners
 4. for these reasons. In fact, many people still go to diners today
 5. for the same reasons.

6. A man named Walter Scott had the first "diner" in 1872. It
 7. wasn't really a diner. It was only a simple food cart. People on
 8. the street walked up to the cart to buy food. These carts served
 9. late-night workers who wanted a cup of coffee and a late-night
 10. meal. The meal was a sandwich or boiled eggs. In 1887,
 11. Samuel Messer Jones built the first diner big enough to allow
 12. the customers to come inside. However, they did not sit down.
 13. Later, people built diners with counters and stools, and people
 14. sat down while they ate.

15. Before long, many diners stayed open around the clock. In

16. other words, people were able to eat in a diner at any time.
17. Diners changed in other ways, too. The original menu of sand-
18. wiches and coffee became bigger. It included soup, favorite
19. dishes, and a breakfast menu. In addition, diners soon became
20. permanent buildings. They were no longer carts on wheels.
21. Diners today look similar to the diners of the early 1900s. They
22. are usually rectangular buildings with large windows. Inside, the
23. diners have shining counters with stools, booths, and tables and
24. chairs. People can eat all three meals in a modern diner.
25. Today, many people eat in fast-food restaurants such as
26. McDonalds and Burger King. However, the diner remains an
27. American tradition, and thousands of people still enjoy eating
28. there. It was popular a century ago, and it is still popular today.

Text taken from: Smith 1993.

D. Read the following statements. Answer T (true) or F (false) according to the text.

- a. XXX T _____ F Diners existed before fast-food restaurants existed.
- b. _____ T XXX F Diners began as permanent buildings.
- c. XXX T _____ F The first diners served people who worked late.
- d. _____ T XXX F In 1887, Samuel Messer Jones built the first diner for people to sit down in.
- e. _____ T XXX F The original diner menu never changed.
- f. XXX T _____ F Diners are still popular today.

E. Complete the statements. Use the appropriate words from the lines indicated.

- a. Nowadays, there are many (line 2) fast-food restaurants in Mexico City.
- b. My father manages (line 9) late-night workers in the evening at his job.
- c. I usually have two (line 10) boiled eggs for breakfast every day.
- d. The Mexican (lines 18-19) favorite dishes are tacos and tortas.
- e. Architects design (line 20) permanent buildings for large companies.

- f. The new apartment complex has (line 22) rectangular buildings and (line 22) large windows to enjoy the view.
- g. Sanborn's and Vip's always have (line 23) shining counters where you can get fast service.

F Check answers with a partner.

G Check answers with your teacher.

STUDENT'S WORKSHEET

A Answer the next questions before you read the text.

➤ Do you usually go out to eat? Where do you go?

➤ What kinds of food do you like to eat when you eat out?

➤ Are these places expensive?

➤ Think of some places to eat in your city. Complete the chart with information about them.

Name of Restaurant	Type of food	Cost (expensive, moderate, cheap)

B Find in the text the answers to the following questions.

a. What are two reasons people go to fast-food restaurants?

b. What was the characteristic of the first diner?

c. What time were diners opened?

d. What are some similarities between diners today and those in the early 1900's?

e. What are two fast-food restaurants people go to today?

C Read the text. Don't use a dictionary.

THE ALL-AMERICAN DINER

1. Do you like to eat out? Do you like to eat quickly? Do you
2. like inexpensive food? Some people go to fast-food restaurants
3. for these reasons. In the past, people usually went to diners
4. for these reasons. In fact, many people still go to diners today
5. for the same reasons.

6. A man named Walter Scott had the first "diner" in 1872. It
7. wasn't really a diner. It was only a simple food cart. People on
8. the street walked up to the cart to buy food. These carts served
9. late-night workers who wanted a cup of coffee and a late-night
10. meal. The meal was a sandwich or boiled eggs. In 1887,
11. Samuel Messer Jones built the first diner big enough to allow
12. the customers to come inside. However, they did not sit down.
13. Later, people built diners with counters and stools, and people
14. sat down while they ate.

15. Before long, many diners stayed open around the clock. In
16. other words, people were able to eat in a diner at any time.
17. Diners changed in other ways, too. The original menu of sand-
18. wiches and coffee became bigger. It included soup, favorite
19. dishes, and a breakfast menu. In addition, diners soon became
20. permanent buildings. They were no longer carts on wheels.

21. Diners today look similar to the diners of the early 1900s. They
22. are usually rectangular buildings with large windows. Inside, the
23. diners have shining counters with stools, booths, and tables and
24. chairs. People can eat all three meals in a modern diner.

25. Today, many people eat in fast-food restaurants such as
26. McDonalds and Burger King. However, the diner remains an
27. American tradition, and thousands of people still enjoy eating
28. there. It was popular a century ago, and it is still popular today.

Text taken from: Smith 1993.

D. Read the following statements. Answer T (true) or F (false) according to the text.

- a. _____ T _____ F Diners existed before fast-food restaurants existed.
- b. _____ T _____ F Diners began as permanent buildings.
- c. _____ T _____ F The first diners served people who worked late.
- d. _____ T _____ F In 1887, Samuel Messer Jones built the first diner for people to sit down in.
- e. _____ T _____ F The original diner menu never changed.
- f. _____ T _____ F Diners are still popular today.

E. Complete the statements. Use the appropriate words from the lines indicated.

- a. Nowadays, there are many (line 2) _____ in Mexico City.
- b. My father manages (line 9) _____ in the evening at his job.
- c. I usually have two (line 10) _____ for breakfast every day.
- d. The Mexican (lines 18-19) _____ are tacos and tortas.
- e. Architects design (line 20) _____ for large companies.
- f. The new apartment complex has (line 22) _____ and (line 22) _____ to enjoy the view.
- g. Sanborn's and Vip's always have (line 23) _____ where you can get fast service.

F Check answers with a partner.

G Check answers with your teacher.

Ejercicio de comprensión de lectura con enfoque comunicativo.

Objetivo: El alumno practicará estrategias de reconocimiento del adjetivo seguido por sustantivo plural en inglés en textos escritos.

Actividad: Contestar falso (F) o verdadero (T) de acuerdo con el texto que contiene diferentes adjetivos más sustantivos plurales en inglés.

Tiempo: 45'

Procedimiento:

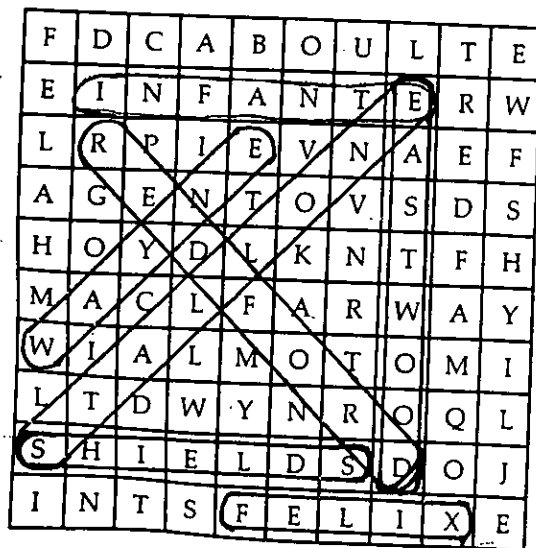
- Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- Asegúrese de que las instrucciones sean entendidas por todos los alumnos.
- Insista en la realización del tipo de lectura adecuada a cada sección del ejercicio.
- Establezca con claridad el tiempo para la realización de los ejercicios.
- Indique a los alumnos que comparen respuestas antes de revisarlas en forma grupal.
- Revise el ejercicio de forma grupal y escriba en el pizarrón las respuestas correctas.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S WORKSHEET

A Find the names of these famous actors.

- Pedro Infante .
- Robert R edford .
- Clint E astwood .
- Sylvester S tallone .
- María F élix .
- John W ayne .
- Broke S hields .



B Find in the text the answers to the following questions.

- a. What kind of pioneers migrated to the west?

They were filmmakers.

- b. What happened to the film industry in the first ten years of the twentieth century?

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

In the first ten years of this century most American motion pictures were made in and around New York.

c. What was Southern California's major attraction for film companies?

Southern California's reliable sunlight was a major attraction.

d. How many small studios were there by 1910 in Hollywood?

By the end of the decade there were about twenty small studios in the Hollywood area.

e. How many films were produced in Hollywood by 1920?

By 1920, 90% of the world's movies were made there.

C Read the text. Don't use a dictionary.

City of the Stars

In 1905, little more than fifty years after the first wagon trains headed west across the United States toward California, there was another migration westward. This time, however, the migrants were pioneers of a different sort. They were filmmakers and their destination was a little-known village in the San Fernando Valley, northwest of Los Angeles, California. The village was Hollywood, and by 1920, there were few places that were more famous.

In the first ten years of this century most American motion pictures were made in and around New York, but already many film companies were beginning to realize that there were advantages to filming in California. In those days, natural light was more important for film-making than it is now, and Southern California's reliable sunlight was a major attraction. In addition, low rents for offices and studios, and low wages for locally employed labor meant reduced production costs for the film

21 companies. By the end of the decade there were about twenty small studios in the Hollywood area.

24 As the news spread, the rush to Hollywood began. By 1915 Hollywood had started to look like a big industrial center, and by 1920, 90% of the world's movies were made there.

28 Suddenly, there were elegant boulevards in place of narrow, unpaved roads. Palatial buildings replaced the small shacks the film companies had originally used as studios, and there was a dramatic rise in the town's population.

34 With the film companies came the film stars, together with thousands of people who hoped to become rich and famous by breaking into the movies. Almost overnight, one of the world's most glamorous, fashionable, and extravagant cities appeared where before there had been only an unknown village. Hollywood itself had become a star!

Text taken from: Brown 1990

D. Read the following statements. Answer T (true) or F (false) according to the text.

- a. People began to move to California in the middle of the nineteenth century. T
- b. Hollywood became famous in about 1935. F
- c. New York was the film-making center of America at the beginning of this century. T
- d. In the 1920's it was more expensive to make films in California than in New York. T
- e. The first film studios in Hollywood looked like palaces. F
- f. In 1920, New York was more important than Hollywood as a film-making center. F
- g. Hollywood's population increased greatly in the first quarter of this century. T
- h. By the end of the 1920's Hollywood was a prosperous city. T

E. Read the text again. Find the English equivalents of the phrases in Spanish. Use the words in the charts for reference.

Nouns

roads	shacks	studios
buildings	rents	boulevards
cities		wages

Adjectives

low	palatial	low
small	elegant	small
extravagant		unpaved

rentas bajas	<i>low rents</i>
chozas pequeñas	<i>small shacks</i>

caminos no pavimentados	<i>unpaved roads</i>
edificios espléndidos	<i>palatial buildings</i>

salarios bajos	<i>low wages</i>
ciudades extravagantes	<i>extravagant cities</i>

estudios pequeños	<i>small studios</i>
bulevares elegantes	<i>elegant boulevards</i>

F. Compare answers with a classmate.

STUDENT'S WORKSHEET

A Find the names of these famous actors.

Pedro I nfante .

Robert R. _____

Clint E. _____

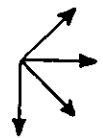
Sylvester S. _____

María F. _____

John W. _____

Broke S. _____

F	D	C	A	B	O	U	L	T	E
E	I	N	F	A	N	T	E	R	W
L	R	P	I	E	V	N	A	E	F
A	G	E	N	T	O	V	S	D	S
H	O	Y	D	L	K	N	T	F	H
M	A	C	L	F	A	R	W	A	Y
W	I	A	L	M	O	T	O	M	I
L	T	D	W	Y	N	R	O	Q	L
S	H	I	E	L	D	S	D	O	J
I	N	T	S	F	E	L	I	X	E



B Find in the text the answers to the following questions.

a. What kind of pioneers migrated to the west?

b. What happened to the film industry in the first ten years of the twentieth century?

c. Which was Southern California's major attraction for film companies?

d. How many small studios were there by 1910 in Hollywood?

e. How many films were produced in Hollywood by 1920?

C Read the text. Don't use a dictionary.

City of the Stars

In 1905, little more than fifty years after the first wagon trains headed west across the United States toward California, there was another migration westward. This time, however, the migrants were pioneers of a different sort. They were filmmakers and their destination was a little-known village in the San Fernando Valley, northwest of Los Angeles, California. The village was Hollywood, and by 1920, there were few places that were more famous.

In the first ten years of this century most American motion pictures were made in and around New York, but already many film companies were beginning to realize that there were advantages to filming in California. In those days, natural light was more important for film-making than it is now, and Southern California's reliable sunlight was a major attraction. In addition, low rents for offices and studios, and low wages for locally employed labor meant reduced production costs for the film

21 companies. By the end of the decade there were about twenty small studios in the Hollywood area.

24 As the news spread, the rush to Hollywood began. By 1915 Hollywood had started to look like a big industrial center, and by 1920, 90% of the world's movies were made there.

28 Suddenly, there were elegant boulevards in place of narrow, unpaved roads. Palatial buildings replaced the small shacks the film companies had originally used as studios, and there was a dramatic rise in the town's population.

34 With the film companies came the film stars, together with thousands of people who hoped to become rich and famous by breaking into the movies. Almost overnight, one of the world's most glamorous, fashionable, and extravagant cities appeared where before there had been only an unknown village. Hollywood itself had become a star!

Text taken from: Brown 1990

D. Read the following statements. Answer T (true) or F (false) according to the text.

- a. People began to move to California in the middle of the nineteenth century.
- b. Hollywood became famous in about 1935.
- c. New York was the film-making center of America at the beginning of this century.
- d. In the 1920's it was more expensive to make films in California than in New York.
- e. The first film studios in Hollywood looked like palaces.
- f. In 1920, New York was more important than Hollywood as a film-making center.
- g. Hollywood's population increased greatly in the first quarter of this century.
- h. By the end of the 1920's Hollywood was a prosperous city.

E. Read the text again. Find the English equivalents of the phrases in Spanish. Use the words in the charts for reference.

Nouns

roads	shacks	studios
buildings	rents	boulevards
cities		wages

Adjectives

low	palatial	low
small	elegant	small
extravagant		unpaved

rentas bajas	
chozas pequeñas	
salarios bajos	
ciudades extravagantes	

caminos no pavimentados	
edificios espléndidos	
estudios pequeños	
bulevares elegantes	

F. Compare answers with a classmate.

4.6. Actividades para la producción escrita.

La producción escrita es, quizás, la habilidad de aprendizaje de una lengua que requiere mayor precisión al ejecutarse. Transcribir el pensamiento al papel necesita no sólo del conocimiento lingüístico del idioma, además, requiere de las convenciones de redacción establecidas para lograr un texto lógico. Widdowson (1981) define a la escritura como el acto de crear oraciones correctas y transmitir las a través de un medio visual tal como las impresiones o líneas en el papel.

Por otra parte, Dvorak (en VanPatten y Lee 1996) define la transcripción como la escritura que enfoca en primer término las convenciones de la forma de la lengua, ya sea en su estructura gramatical o léxica y, después, a la composición como la producción escrita que refiere al desarrollo efectivo y comunicativo de una idea.

La producción escrita ha vivido diferentes cambios a lo largo de los años. Raimes (1991) describe cuatro enfoques para la producción escrita que tuvieron su auge en diferentes momentos.

El primer enfoque surge a mediados de los años 1960's y enfatiza **la forma**. En éste enfoque, la escritura sirve sólo para reforzar los patrones orales de la lengua en el método audiolingual y las actividades toman la forma de ejercicios para completar (*fill in*), ejercicios de sustitución y ejercicios de transformación de oraciones (*drills*).

El segundo enfoque nace a principios de los 1970's y enfatiza **al escritor**. Aquí, el autor debe escribir sobre temas de su interés para, de esta manera, comunicar sus ideas de manera fluida y clara. Para este enfoque, el punto importante es el contenido del escrito y el proceso utilizado, y no la precisión lingüística que el texto tenga.

Para principios de los 1980's surge el tercer enfoque, que está centrado en el **contenido**. Éste enfoque ha resultado útil en los cursos escolares de diferentes áreas en países de habla inglesa, ya que en él, los alumnos escriben ensayos sobre contenidos específicos.

El cuarto y último enfoque surge a mediados de los 1980's y enfoca **al lector**. En éste enfoque, el alumno debe satisfacer los requisitos marcados por el profesor quien será el principal lector del texto.

Es importante mencionar que ninguno de los cuatro enfoques descritos es mejor que el otro. Cada uno de ellos puede ser satisfactorio, de acuerdo con los propósitos de escritura que el profesor o escritor tengan.

El segundo enfoque descrito con anterioridad y que enfatiza al escritor sirvió de base para que en 1981 Flowers y Hayes propusieran su teoría de la escritura como proceso cognitivo. Ellos enfatizan los procesos mentales que el escritor sigue y describen tres componentes: el entorno de la actividad (*task environment*), la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de la escritura.

El entorno de la actividad (*task environment*) analiza el problema retórico del texto y las áreas; así como la situación, el público y las metas personales del escritor. La memoria a largo plazo del escritor reúne el conocimiento que el autor posee sobre el tema (*schema*), considera la facilidad de acceso que se tenga a libros y bancos de datos, y toma en cuenta al público que leerá su trabajo. El proceso de la escritura revisa los pasos que el escritor sigue para producir el texto escrito. En este proceso, el autor debe planear la tarea, organizar sus ideas y establecer objetivos. Después, el pensamiento será llevado al papel de manera clara y precisa. En adelante, el texto es revisado y evaluado para finalmente, monitorear las

estrategias internas de escritura y así asegurar una secuencia lógica con coherencia y cohesión de la información. Ahora bien, debemos entender por coherencia la unión de oraciones consecutivas de acuerdo con la función que éstas tengan dentro del texto, y por cohesión, la conexión de una oración previa con la oración que sigue.

Los componentes de la Teoría de la Escritura como Proceso Cognitivo de Flowers y Hayes fueron tomados y adaptados por VanPatten y Lee (1996), quienes además utilizaron los términos de Dvorak (en VanPatten y Lee 1996) para describir los dos tipos de escritura: la transcripción y la composición. Para ellos, la transcripción fija en primer lugar la atención del alumno en la estructura gramatical o léxica para después, enfocarlo en los subcomponentes del texto escrito. Por otro lado, la composición incluye un nivel más alto de planeación y revisión del proceso de escritura. Éste inicia con una serie de ejercicios de pre-escritura (*pre-writing*) donde los alumnos reciben opciones a elegir y deciden los lineamientos de su producción. Después, habrá actividades de monitoreo durante la escritura (*while-writing*) así como una revisión y evaluación del trabajo. Por último, tendrán actividades de post-escritura (*post-writing*) en los que habrá un monitoreo del texto escrito durante los días posteriores a su creación.

Diversos autores (Olshtain, Kroll y Frodesen en Celce-Murcia 1991b, entre otros) coinciden que dentro del salón de clase de lengua extranjera y sea cual fuere el motivo que el alumno tenga para desarrollar la habilidad de la escritura, el profesor será el responsable de guiar al alumno a alcanzar una producción escrita eficiente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Para ello, el maestro deberá tomar en cuenta las dos etapas que por lo general suceden en clase y que son: la etapa de la escritura controlada y la etapa de la escritura libre que se describen a continuación.

La etapa de la escritura controlada es muy conveniente para alumnos de nivel básico del idioma. En esta etapa, la ejecución de la escritura es llevada a cabo por medio de ejercicios de sustitución o de transformación. Aquí, el alumno sigue o copia una estructura base a partir de un ejemplo y la adapta a su propia necesidad al cambiar o transformar sólo algunas palabras. Por otra parte, en la etapa de la escritura libre, el alumno tiene la libertad de escribir sus propias oraciones sin la necesidad de un patrón a seguir. Aquí, las estructuras, el vocabulario y la organización del escrito surgen por la necesidad de la información que se quiere escribir.

Ahora, se presenta la propuesta de ejercicios para la producción escrita. Los dos ejercicios están diseñados con base en el enfoque comunicativo que tiene como objetivo desarrollar en el alumno la capacidad de intercambiar información y negociar significados, todo esto enmarcado en un contexto específico de comunicación. El primer ejercicio que se presenta está diseñado con base en el modelo de enseñanza de la gramática del *Garden Path*, esto con el objetivo de que los alumnos observen y aprendan de manera conciente el uso adecuado del punto gramatical que se trata en este trabajo. Asimismo, los ejercicios llevan al alumno a trabajar dentro de una práctica controlada que le permita enfocar su atención a cómo funciona el punto gramatical dentro del discurso escrito. Además, los ejercicios propuestos buscan reducir el nivel de ansiedad del alumno y elevar la motivación y la seguridad de aprendizaje del idioma.

4.6.1. Ejercicios.

Ejercicio de producción escrita con enfoque comunicativo y de tipo afectivo.

Modelo de enseñanza de la gramática: Técnica del *Garden Path*. (*Garden Path Technique*.) Tomasello y Herron 1989.

Objetivo: El alumno redactará un texto donde se integren adjetivos seguidos por sustantivos plurales en inglés.

Actividad: Completar y escribir una postal que describa un lugar que se visita.

Tiempo: 55'

Procedimiento:

- Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- Asegúrese de que las instrucciones sean entendidas por todos los alumnos.
- Establezca con claridad el tiempo para la realización de los ejercicios.
- Forme parejas para la sección A del ejercicio.
- Indique a los alumnos que trabajen sólo las secciones A y B antes de la posible explicación gramatical.
- Pida a algunos alumnos que lean al grupo sus combinaciones de la sección B
- En caso necesario, explique de modo claro el uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés.
- Pida al grupo que intercambie escritos.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S WORKSHEET

A Pair Work. Work with a partner and write these adjectives in English.

[Estas son las respuestas esperadas por parte del alumno. En caso de que algunos de ellos pluralicen algún adjetivo, deberá explicar el uso correcto de éste en inglés.]

deliciosas	elegantes	agradables	viejos	nuevos
<i>delicious</i>	<i>elegant</i>	<i>nice</i>	<i>old</i>	<i>new</i>

tranquilas	históricas	grandes	pequeñas	importantes
<i>quiet</i>	<i>historic</i>	<i>big</i>	<i>small</i>	<i>important</i>

atractivas	largas	calientes	caras	limpias
attractive	long	hot	expensive	clean

B Pair Work. Write appropriate adjectives for these words in the spaces provided below. See example.

streets	buildings	places	museums	parks
cities	northeast cities	cultural centers	hours	visitors
hot dogs and hamburgers				

(Respuestas sugeridas. Asegúrese de que las respuestas de los alumnos sean de adjetivos que van con los sustantivos)

clean streets
old buildings
important places
attractive museums
small parks

historic cities
hot northeast cities
big cultural centers
long hours
nice visitors
delicious hot dogs and hamburgers

C Complete the post card below with the combinations you made in section B.

Dear Rene,

I'm writing you from the clean streets of Washington, D.C. where you can enjoy delicious hot dogs and hamburgers. There are many historic cities in the northeast part of the US, but remember this is the capital of the country. It's about 6 long hours from Mexico City by plane. Some important places and big cultural centers in the country are here. There are lots of small parks, attractive museums, and old buildings. The best time to visit the hot northeast cities is summer. The weather is nice. There are nice visitors who love to visit the Washington Monument and The White House.

Best wishes.
Rudolph.

POST CARD

Rose Anderson

117 N. Broadway,

Santa Ana, CA 92701

USA

D Write a similar post card about an interesting city or country. Use some of the adjectives and words from sections **A** and **B**.

POST CARD

F Exchange your post card with some classmates.

STUDENT'S WORKSHEET

A Pair Work. Write these adjectives in English.

deliciosas	elegantes	agradables	viejos	nuevos
<i>delicious</i>				

tranquilas	históricas	grandes	pequeñas	importantes

atractivas	largas	calientes	caras	limpias

B Pair Work. Write appropriate adjectives for these words in the spaces provided below. See example.

streets	buildings	places	museums	parks
cities	northeast cities	cultural centers	hours	visitors
hot dogs and hamburgers				

clean streets

C Complete the post card below with the combinations you made in section B.

<p style="text-align: center; font-size: 2em; letter-spacing: 0.5em;">POST CARD</p> <p>Dear Rene,</p> <p>I'm writing you from the <u>clean</u> streets of Washington, D.C. where you can enjoy _____ hot dogs and hamburgers. There are many _____ cities in the northeast part of the US, but remember this is the capital of the country. It's about 6 _____ hours from Mexico City by plane. Some _____ places and _____ cultural centers in the country are here. There are lots of _____ parks, _____ museums, and _____ buildings. The best time to visit the _____ northeast cities is summer. The weather is nice. There are _____ visitors who love to visit the Washington Monument and The White House. Best wishes. Rudolph.</p>	<p>_____ Rose Anderson</p> <p>_____ 117 N. Broadway,</p> <p>_____ Santa Ana, CA 92701</p> <p>_____ USA _____</p>
--	--

D Write a similar post card about an interesting city or country. Use some of the adjectives and words from sections A and B.

<p style="font-size: 2em; letter-spacing: 0.5em;">POST CARD</p>	

E Exchange papers with a classmate.

Ejercicio de producción escrita con enfoque comunicativo y de tipo afectivo.

Objetivo: El alumno redactará un texto donde se integren adjetivos seguidos por un sustantivo plural en inglés.

Actividad: Escribir un informe acerca de algún tema de negocios.

Tiempo: 60'

Procedimiento:

- Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- Asegúrese de que las instrucciones y el vocabulario sean entendidos por todos los alumnos.
- Establezca con claridad el tiempo para la realización de los ejercicios.
- Forme parejas para la sección B del ejercicio.
- Si hay tiempo, pida al grupo que intercambien escritos.

CLAVE DE RESPUESTAS

[Las respuestas a este ejercicio varían por ser de tipo afectivo]

STUDENT'S WORKSHEET

A Read the following and pay attention to the words in bold.

Samba Time

Last year was good to **samba**, less so to **mariachi**.

While the **market** for **CDs**, **music cassettes** and **LPs** grew substantially in Brazil, Mexico saw a dramatic decline.

All in all, Latin America's music **market** last year reached a total of US\$2.3 billion, according to the London-based International Federation of the Phonographic Industry (IFPI).

Of that, nearly \$300 million was for pirated music, the **group** estimates.

For the second year in a row, Brazil was the largest market, accounting for nearly half of all sales - \$1.1 billion (a 39% increase over 1994). Mexico followed, with \$384.3 million in sales, a 56.4% decrease, Colombia's sales grew a whopping 75.5%. Here are the top ten markets, in millions of US dollars:

Brazil	1,171.9	Venezuela	48.0
Mexico	384.3	Peru	25.9
Argentina	310.5	Uruguay	22.1
Colombia	218.9	Paraguay	20.1
Chile	86.6	Ecuador	10.7

Note: All figures include estimated piracy sales.

Source: IFPI.

The words in bold in the text are nouns which can be combined with the adjectives in the chart below.

Text taken from: Latin Trade. November 1996, p.15

Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés para estudiantes mexicanos.

happy	active	catching	large	weak
world	Latin American	modern	popular	total
calm	fast	strong	aggressive	international
domestic	new	historic	precious	volatile

B Pair Work. Write appropriate adjectives from the chart above in the spaces in the text. See example. You can use a word more than once or include any of your own.

Respuestas sugeridas

Samba Time

Last year was good to (1.) happy samba, less so to (2.) popular mariachi.

While the (3.) domestic market for (4.) modern CDs, (5.) strong music cassettes and (6.) historic LPs grew substantially in Brazil, Mexico saw a dramatic decline.

All in all, Latin America's (7.) new music market last year reached a total of US\$2.3 billion, according to the London-based International Federation of the Phonographic Industry (IFPI).

Of that, nearly \$300 million was for pirated music, the (8.) Latin America group estimates.

For the second year in a row, Brazil was the largest market, accounting for nearly half of all sales - \$1.1 billion (a 39% increase over 1994). Mexico followed, with \$384.3 million in (9.) volatile sales, a 56.4% decrease, (10.) international Colombia's sales grew a whopping 75.5%. Here are the top ten markets, in millions of US dollars:

Brazil	1,171.9	Venezuela	48.0
Mexico	384.3	Peru	25.9
Argentina	310.5	Uruguay	22.1
Colombia	218.9	Paraguay	20.1
Chile	86.6	Ecuador	10.7

Note: All figures include estimated piracy sales.

Source: IFPI.

Text taken from: Latin Trade. November 1996, p.15

C Copy the ten words you completed and change them to the plural or singular. See the example.

1)	<i>happy samba</i>
2)	popular mariachi
3)	domestic market
4)	modern CD
5)	strong music cassette
6)	historic LP
7)	new music market
8)	Latin American group
9)	volatile sale
10)	international Colombia's sale

<i>happy sambas</i>
popular mariachis
domestic markets
modern CDs
strong music cassettes
historic LPs
new music markets
Latin American groups
volatile sales
international Colombia's sales

D Write a similar paragraph. Look at the text in Section A and substitute phrases and adjective-noun combinations for some of your own.

Time

Last year was good to _____, less so to _____.
 While the market for _____ and _____ grew substantially in _____, _____ saw a dramatic decline.
 All in all, _____ market last year reached a total of US\$ _____ billion, according to the _____-based International Federation of the _____ Industry (IF ____ I).
 Of that, nearly \$ _____ million was for _____, the group estimates.
 For the second year in a row, Brazil was the largest market, accounting for nearly half of all sales - \$ _____ billion (a 39% increase over 19 ____). Mexico followed, with \$ _____ million in sales, a 56.4% decrease, Colombia's sales grew a whopping 75.5%. Here are the top ten markets, in millions of US dollars:

Brazil	2,271.9	Venezuela	65.0
Mexico	698.3	Peru	32.9
Argentina	519.3	Uruguay	28.1
Colombia	468.5	Paraguay	25.1
Chile	92.6	Ecuador	15.7

Note: All figures include estimated piracy sales.

Source: IPPI.

Text taken from: Latin Trade. November 1996, p.15

E Write a similar paragraph. Follow the previous text and use some of the words and phrases from the text and from the chart in section C.

F Exchange your paper with some classmates.

STUDENT'S WORKSHEET

A Read the following and pay attention to the words in bold.

Samba Time

Last year was good to **samba**, less so to **mariachi**.

While the **market** for **CDs**, **music cassettes** and **LPs** grew substantially in Brazil, Mexico saw a dramatic decline.

All in all, Latin America's **music market** last year reached a total of US\$2.3 billion, according to the London-based International Federation of the Phonographic Industry (IFPI).

Of that, nearly \$300 million was for pirated music, the **group** estimates.

For the second year in a row, Brazil was the largest market, accounting for nearly half of all sales - \$1.1 billion (a 39% increase over 1994). Mexico followed, with \$384.3 million in sales, a 56.4% decrease, **Colombia's sales** grew a whopping 75.5%. Here are the top ten markets, in millions of US dollars:

Brazil	1,171.9	Venezuela	48.0
Mexico	384.3	Peru	25.9
Argentina	310.5	Uruguay	22.1
Colombia	218.9	Paraguay	20.1
Chile	86.6	Ecuador	10.7

Note: All figures include estimated piracy sales.

Source: IFPI.

Text taken from: Latin Trade. November 1996, p.15

The words in bold letter in the text are nouns which can be combined with the adjectives in the chart below.

happy	active	catching	large	weak
world	Latin American	modern	popular	total
calm	fast	strong	aggressive	international
domestic	new	historic	precious	volatile

B Pair Work. Write appropriate adjectives from the chart above in the spaces in the text. See example. You can use a word more than once or include any of your own.

Samba Time

Last year was good to (1.) happy samba, less so to (2.) _____ mariachi.

While the (3.) _____ market for (4.) _____ CDs, (5.) _____ music cassettes and (6.) _____ LPs grew substantially in Brazil, Mexico saw a dramatic decline.

All in all, Latin America's (7.) _____ music market last year reached a total of US\$2.3 billion, according to the London-based International Federation of the Phonographic Industry (IFPI).

Of that, nearly \$300 million was for pirated music, the (8.) _____ group estimates.

For the second year in a row, Brazil was the largest market, accounting for nearly half of all sales - \$1.1 billion (a 39% increase over 1994). Mexico followed, with \$384.3 million in (9.) _____ sales, a 56.4% decrease, (10.) _____

Colombia's sales grew a whopping 75.5%. Here are the top ten markets, in millions of US dollars:

Brazil	1,171.9	Venezuela	48.0
Mexico	384.3	Peru	25.9
Argentina	310.5	Uruguay	22.1
Colombia	218.9	Paraguay	20.1
Chile	86.6	Ecuador	10.7

Note: All figures include estimated piracy sales.

Source: IFPI.

Text taken from: Latin Trade. November 1996, p.15

C Copy the ten words you completed and change them to the plural or singular. See the example.

1)	<i>happy samba</i>
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	
7)	
8)	
9)	
10)	

<i>happy sambas</i>

D Write a similar paragraph. Look at the text on Section A and substitute phrases and adjective-noun combinations for some of your own.

Time

Last year was good to _____, less so to _____.
 While the market for _____ and _____ grew substantially in _____, _____ saw a dramatic decline.
 All in all, _____ market last year reached a total of US\$ _____ billion, according to the _____-based International Federation of the _____ Industry (IF ____ I).
 Of that, nearly \$ _____ million was for _____, the group estimates.
 For the second year in a row, Brazil was the largest market, accounting for nearly half of all sales - \$ _____ billion (a 39% increase over 19____). Mexico followed, with \$ _____ million in sales, a 56.4% decrease, Colombia's sales grew a whopping 75.5%. Here are the top ten markets, in millions of US dollars:

Brazil	2,271.9	Venezuela	65.0
Mexico	698.3	Peru	32.9
Argentina	519.3	Uruguay	28.1
Colombia	468.5	Paraguay	25.1
Chile	92.6	Ecuador	15.7

Note: All figures include estimated piracy sales.

Source: IF ____ I.

Text taken from: Latin Trade. November 1996, p. 15

E Write a similar paragraph. Follow the previous text and use some of the words and phrases from the text and from the chart in section C.

F Exchange your paper with some classmates.

4.7. Integración de las cuatro habilidades.

El aprendizaje formal de una lengua se logra con el dominio de las cuatro habilidades básicas que la integran, y que son escuchar, hablar leer y escribir. Para alcanzar esto, el profesor tendrá que proveer suficiente práctica de la función comunicativa y del punto a aprender en cada una de las habilidades mencionadas para que el alumno llegue a un nivel eficiente de comunicación en la lengua meta.

Los ejercicios que facilitan el desarrollo de las habilidades del alumno en el idioma no son ejercicios que trabajan de manera aislada cada una de ellas. Estos ejercicios tienen que enfocarse a una habilidad sin dejar de lado a las otras. Nunan (1989) describe esta combinación de habilidades y anota que las habilidades de la lengua deben integrarse siempre que sea posible. Esta unión no impide la existencia de componentes especializados que estén enfocados a ciertas habilidades y que excluyan a otras, esto en casos no muy frecuentes. De esta manera, en el proceso de comunicación diaria de las personas no sólo una de las habilidades está involucrada; sino que dos o, tal vez, tres son utilizadas para producir o recibir el mensaje lingüístico. Harmer (1991) menciona que por muchas razones que el individuo pueda tener, las habilidades están ligadas de modo constante y con diferentes propósitos.

De modo que, por ejemplo, un individuo que lee el periódico para revisar la cartelera de cine, tal vez, escriba en un pedazo de papel las posibles películas a ver, horarios y salas de cine para mostrárselo a sus amigos y así decidir juntos la mejor opción. O, tal vez, alguien que escucha en la televisión una receta de cocina que sea de su agrado, deseará hacer anotaciones sobre ésta para después intentar prepararla. Para Harmer, esto

sería el principio de integración de habilidades que dice que el enfoque en una habilidad lleva a la práctica de otra.

Ahora se presenta la serie de ejercicios para la integración de habilidades. El primer y tercer ejercicio están diseñados sobre las bases del enfoque comunicativo para elevar en el alumno la capacidad de comunicación en situaciones reales como narrar diferentes experiencias y participar en juegos; además están orientados a disminuir el nivel del filtro afectivo del estudiante al momento de trabajar con ellos. El segundo ejercicio está construido con base en el modelo de enseñanza de la gramática como *input* y *output* estructurado, ya que se pretende que el alumno observe cómo funciona la estructura al momento de recibir *input* y trabaje con la estructura correcta antes de producir *output* que contenga el punto lingüístico.

4.7.1. Ejercicios.

Ejercicio de integración de habilidades (speaking, reading & writing) con enfoque comunicativo y de tipo afectivo.

Objetivo: El alumno practicará el uso correcto de un adjetivo seguido por un sustantivo plural en inglés.

Actividad: Completar e intercambiar información con otra persona acerca de un texto.

Tiempo: 60'

Procedimiento:

- a. Obtenga el número adecuado de copias para los alumnos A y para los B.
- b. Organice el grupo en parejas.
- c. Entregue un juego de copias del ejercicio a cada pareja.
- d. Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- e. Asegúrese de que las instrucciones sean entendidas por todos los alumnos.
- f. Ofrezca ayuda cuando sea necesario.
- g. Indique a los alumnos que comparen respuestas.
- h. Revise el ejercicio de forma grupal por secciones y escriba en el pizarrón las respuestas correctas.
- i. Pegue los escritos de los alumnos en el pizarrón / muro para que el grupo comparta la información. Lleve consigo cinta para pegar.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S WORKSHEET

(THIS IS THE COMPLETE VERSION OF THE TEXT.)

Learning to let go

By Sarah Ban Breathnach

Adapted by Joy Holloway

1. I remember so well when I first realized I was depriving myself of
2. pleasure by expecting things to go exactly my way. The realization came the
3. day of a dinner party I'd been planning. First thing that morning I went to
4. our local farmer's market, picturing in my mind the delicious spinach
5. crepes I would prepare. But at the market I couldn't find what I wanted.
6. The dry spinach leaves ruined all my hopes for those sensational crepes.
7. Feeling angry, I abandoned my shopping list and took another look
8. around. When I did, I saw fresh lettuces, huge mushrooms, delicious goat

Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés para estudiantes mexicanos.

9. cheese, flame-red tomatoes, green peppers, ripe avocados, crisp radishes,
10. and crusty loaves of freshly-baked bread. I realized that all the ingredients
11. of a wonderfully fresh salad extravaganza were right there in front of me.
12. Even now, years later, my friends rave about the meal I served that night.
13. An ordinary incident made me realize how my focus on a rigid list of
14. mental expectations had blinded me to happy surprises. Surrendering
15. expectations has been one of my hardest life lessons. And yet, when I do,
16. I am amazed at how daily life surprises me with joy.

Student A

A Ask your partner the following questions. Write the answers in the spaces provided.

(Para esta sección no hay respuestas correctas por ser de tipo afectivo.)

My partner's name:

	Answers	Notes
1. Do you ever have breakfast in a restaurant?		
2. What kind of restaurants do you usually go to?		
3. Does your family have big get-togethers?		
4. Where does your mother usually buy groceries?		
5. Do you ever cook when friends come over?		

B Read the text.

Learning to let go

By Sarah Ban Breathnach
Adapted by Joy Holloway

1. I remember so well when I first realized I was depriving myself of
2. pleasure by expecting things to go exactly my way. The realization came
3. the day of a dinner party I'd been planning. First thing that morning I
4. went to our (1.) local farmer's market, picturing in my mind the
5. delicious spinach crepes I would prepare. But at the market I couldn't
6. find what I wanted. The (2.) dry spinach leaves ruined all my hopes
7. for those sensational crepes.
8. Feeling angry, I abandoned my shopping list and took another look
9. around. When I did, I saw (3.) fresh lettuces, huge mushrooms, (4.)
10. delicious goat cheese, flame-red tomatoes, (5.) green peppers, ripe

11. avocados, (6.) crisp radishes, and crusty loaves of freshly-baked
 12. bread. I realized that all the ingredients of a wonderfully (7.) fresh
 13. salad extravaganza were right there in front of me. Even now, years
 14. later, my friends rave about the meal I served that night.
 15. An ordinary incident made me realize how my focus on a (8.) rigid
 16. list of mental expectations had blinded me to (9.) happy surprises.
 17. Surrendering expectations has been one of my hardest life lessons. And
 18. yet, when I do, I am amazed at how this wonderful life surprises me
 19. with joy.

Ask your partner these questions to get the missing words in the text.

1. What kind of farmer's market is it? local
2. What were the spinach leaves like? dry
3. What kind of lettuces did she see? fresh
4. What was the goat cheese like? delicious
5. What color were the peppers? green
6. What were the radishes like? crisp
7. How does she describe the salad extravaganza? fresh
8. How does she describe her list of mental expectations? rigid
9. How does she describe the surprises? happy

C Ask your partner to dictate to you the nine phrases he completed in his text. Then you dictate yours to him.

My partner's phrases
1. <i>delicious spinach crepes</i>
2. <i>sensational crepes</i>
3. <i>huge mushrooms</i>
4. <i>flame-red tomatoes</i>
5. <i>ripe avocados</i>
6. <i>crusty loaves of freshly baked bread</i>
7. <i>ordinary incident</i>
8. <i>mental expectations</i>
9. <i>wonderful life</i>

My phrases
1. <i>local farmer's market</i>
2. <i>dry spinach leaves</i>
3. <i>fresh lettuces</i>
4. <i>delicious goat cheese</i>
5. <i>green peppers</i>
6. <i>crisp radishes</i>
7. <i>fresh salad extravaganza</i>
8. <i>rigid list of mental expectations</i>
9. <i>happy surprises</i>

D Write some sentences using the verbs like, dislike, buy, eat, have. Use some of the phrases in section C. Use the back of this page.

E Paste your writing on the board / wall and let your classmates read it.

Student B

A Ask your partner the following questions. Write the answers on the spaces provided.

(Para esta sección no hay respuestas correctas por ser de tipo afectivo.)

My partner's name: _____

	Answers	Notes
1. Do you ever have dinner at home?		
2. What fast food restaurants do you usually go to?		
3. Does your family ever have big birthday parties?		
4. Where do you usually buy vegetables?		
5. Do you ever cook when relatives come over?		

B Read the text.

Learning to let go

By Sarah Ban Breathnach
Adapted by Joy Holloway

1. I remember so well when I first realized I was depriving myself of
 2. pleasure by expecting things to go exactly my way. The realization came
 3. the day of a dinner party I'd been planning. First thing that morning I
 4. went to our local farmer's market, picturing in my mind the (1.)
 5. delicious spinach crepes I would prepare. But at the market I couldn't
 6. find what I wanted. The dry spinach leaves ruined all my hopes for those
 7. (2.) sensational crepes.
 8. Feeling angry, I abandoned my shopping list and took another look
 9. around. When I did, I saw fresh lettuces, (3.) huge mushrooms,
 10. delicious goat cheese, (4.) flame-red tomatoes, green peppers,
 11. (5.) ripe avocados, crisp radishes, and (6.) crusty loaves of
 12. freshly-baked bread. I realized that all the ingredients of a wonderfully
 13. fresh salad extravaganza were right there in front of me. Even now,
 14. years later, my friends rave about the meal I served that night.
 15. An (7.) ordinary incident made me realize how my focus on a
 16. rigid list of (8.) mental expectations had blinded me to happy
 17. surprises. Surrendering expectations has been one of my hardest life
 18. lessons. And yet, when I do, I am amazed at how this (9.) wonderful
 19. life surprises me with joy.

Ask your partner these questions to get the missing words in the text.

1. What kind of spinach crepes does she want to prepare? delicious
2. What type of crepes are ruined? sensational
3. How big are the mushrooms? huge
4. What color are the tomatoes? flame-red
5. What are the avocados like? ripe
6. What are the loaves of freshly-baked bread like? crusty
7. What kind of incident made her change her mind? ordinary
8. What kind of expectations does she have? mental
9. What kind of life surprises does she have? wonderful

C Ask your partner to dictate you the nine phrases he completed in his text. Then you dictate yours to him. Write them down in the correct chart.

My partner's phrases
1. <i>local farmer's market</i>
2. <i>dry spinach leaves</i>
3. <i>fresh lettuces</i>
4. <i>delicious goat cheese</i>
5. <i>green peppers</i>
6. <i>crisp radishes</i>
7. <i>fresh salad extravaganza</i>
8. <i>rigid list of mental expectations</i>
9. <i>happy surprises</i>

My phrases
1. <i>delicious spinach crepes</i>
2. <i>sensational crepes</i>
3. <i>huge mushrooms</i>
4. <i>flame-red tomatoes</i>
5. <i>ripe avocados</i>
6. <i>crusty loaves of freshly baked bread</i>
7. <i>ordinary incident</i>
8. <i>mental expectations</i>
9. <i>wonderful life</i>

D Write some sentences using the verbs like, dislike, buy, eat, have. Use some of the phrases in section C. Use the back of this page.

E Paste your writing on the board / wall and let your classmates read it.

Student A

A Ask the following questions to your partner. Write the answers on the spaces provided.

My partner's name: _____

	Answers	Notes
1. Do you ever have breakfast in a restaurant?		
2. What kind of restaurants do you usually go to?		
3. Does your family have big get-togethers?		
4. Where does your mother usually buy groceries?		
5. Do you ever cook when friends come over?		

B Read the text.

Learning to let go

By Sarah Ban Breathnach
Adapted by Joy Holloway

1. I remember so well when I first realized I was depriving myself of
 2. pleasure by expecting things to go exactly my way. The realization came
 3. the day of a dinner party I'd been planning. First thing that morning I
 4. went to our (1.) _____ farmer's market, picturing in
 5. my mind the delicious spinach crepes I would prepare. But at the market
 6. I couldn't find what I wanted. The (2.) _____ spinach
 7. leaves ruined all my hopes for those sensational crepes.
 8. Feeling angry, I abandoned my shopping list and took another look
 9. around. When I did, I saw (3.) _____ lettuces, huge
 10. mushrooms, (4.) _____ goat cheese, flame-red
 11. tomatoes, (5.) _____ peppers, ripe avocados,
 12. (6.) _____ radishes, and crusty loaves of freshly-baked
 13. bread. I realized that all the ingredients of a wonderfully
 14. (7.) _____ salad extravaganza were right there in front
 15. of me. Even now, years later, my friends rave about the meal I served
 16. that night.
 17. An ordinary incident made me realize how my focus on a
 18. (8.) _____ list of mental expectations had blinded me to
 19. (9.) _____ surprises. Surrendering expectations has
 20. been one of my hardest life lessons. And yet, when I do, I am amazed
 21. at how this wonderful life surprises me with joy.

Ask your partner these questions to get the missing words in the text.

1. What kind of farmer's market is it?

2. What were the spinach leaves like?

3. What kind of lettuces did she see?

4. What was the goat cheese like?

5. What color were the peppers?

6. What were the radishes like?

7. How does she describe the salad extravaganza?

8. How does she describe her list of mental expectations?

9. How does she describe the surprises?

C Ask your partner to dictate to you the nine phrases he completed in his text. Then you dictate yours to him.

My partner's phrases
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

My phrases
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

D Write some sentences using the verbs like, dislike, buy, eat, have. Use some of the phrases in section C. Use the back of this page.

E Paste your writing on the board / wall and let your classmates read it.

Student B

A Ask the following questions to your partner. Write the answers on the spaces provided.

My partner's name: _____

	Answers	Notes
1. Do you ever have dinner at home?		
2. What fast food restaurants do you usually go to?		
3. Does your family ever have big birthday parties?		
4. Where do you usually buy vegetables?		
5. Do you ever cook when relatives come over?		

B Read the text.

Learning to let go

By Sarah Ban Breathnach
Adapted by Joy Holloway

1. I remember so well when I first realized I was depriving myself of
 2. pleasure by expecting things to go exactly my way. The realization came
 3. the day of a dinner party I'd been planning. First thing that morning I
 4. went to our local farmer's market, picturing in my mind the
 5. (1.) _____ spinach crepes I would prepare. But at the
 6. market I couldn't find what I wanted. The dry spinach leaves ruined all
 7. my hopes for those (2.) _____ crepes.
 8. Feeling angry, I abandoned my shopping list and took another look
 9. around. When I did, I saw fresh lettuces, (3.) _____
 10. mushrooms, delicious goat cheese, (4.) _____ tomatoes,
 11. green peppers, (5.) _____ avocados, crisp radishes,
 12. and (6.) _____ loaves of freshly-baked bread. I realized
 13. that all the ingredients of a wonderfully fresh salad extravaganza were
 14. right there in front of me. Even now, years later, my friends rave about
 15. the meal I served that night.
 16. An (7.) _____ incident made me realize how my
 17. focus on a rigid list of (8.) _____ expectations had
 18. blinded me to happy surprises. Surrendering expectations has been one
 19. of my hardest life lessons. And yet, when I do, I am amazed at how this
 20. (9.) _____ life surprises me with joy.

Ask your partner these questions to get the missing words in the text.

1. What kind of spinach crepes does she want to prepare? _____
2. What type of crepes were ruined? _____
3. How big are the mushrooms? _____
4. What color are the tomatoes? _____
5. What are the avocados like? _____
6. What are the loaves of freshly-baked bread like? _____
7. What kind of incident made her change her mind? _____
8. What kind of expectations does she have? _____
9. What kind of life surprises does she have? _____

C Ask your partner to dictate you the nine phrases he completed in his text. Then you dictate yours to him. Write them down in the correct chart.

My partner's phrases
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

My phrases
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.

D Write some sentences using the verbs like, dislike, buy, eat, have. Use some of the phrases in section C. Use the back of this page.

E Paste your writing on the board / wall and let your classmates read it.

Ejercicio de integración de habilidades (reading, writing, speaking & listening) con enfoque comunicativo y de tipo afectivo.

Modelo de enseñanza de la gramática: Enseñanza de la gramática como *input output* estructurado. (*Grammar instruction as structured input / output.*)B VanPatten 1989.

Objetivo: El alumno practicará el uso correcto de un adjetivo seguido por un sustantivo plural en inglés.

Actividad: Completar cuadros sobre diversas características de lugares y expresar gustos y aversiones sobre esos lugares.

Tiempo: 60'

Procedimiento:

- Entregue una copia del ejercicio a cada alumno.
- Lea las instrucciones en voz alta para todos los alumnos.
- Asegúrese de que las instrucciones sean entendidas por todos los alumnos.
- Establezca con claridad el tiempo para la realización de los ejercicios.
- Forme parejas.

CLAVE DE RESPUESTAS

STUDENT'S WORKSHEET

the markets	the buildings	the streets
the parks	the restaurants	the handcrafts
the museums	the churches	the taxis
the tourists	the buses	the shops

A Think about your country or city. What things do you like about it? Use some of the words above.

(EN LAS SECCIONES A Y B NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS POR SER DE TIPO AFECTIVO)

B Now think about some things in your country or city that you don't like. Use some of the words above. You can include some of your own.

C Pair Activity. Work with a partner and classify the words below into three groups: positive words, negative words and neutral words. See examples.

modern	spacious	colonial	historic	elegant
wonderful	comfortable	bossy	ugly	smelly
expensive	little	wide	rich	polite
huge	dirty	big	slow	small
terrific	dangerous	cheap	clean	terrible
beautiful	fast	impolite	uncomfortable	narrow
unusual	fabulous	awful	horrible	old

POSITIVE	NEGATIVE	NEUTRAL
<i>modern</i>	<i>old</i>	fast
wonderful	awful	big
terrific	expensive	slow
beautiful	ugly	small
comfortable	impolite	huge
rich	unusual	little
clean	uncomfortable	wide
polite	horrible	narrow
cheap	dirty	spacious
fabulous	smelly	colonial
	terrible	historic
	dangerous	elegant
	bossy	

D Dictation. Listen to twenty four different combinations. Write them down in the chart below. Decide (✓) if they are positive (+++) or negative (---) according to your own opinion.

	+++	---
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

	+++	---
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		

11.		
12.		

23.		
24.		

Tape Script:

the bossy tourists	the dirty buses	the expensive shops
the clean museums	the colonial churches	the cheap taxis
the dirty parks	the terrific restaurants	the interesting handcrafts
the huge markets	the colonial buildings	the wide streets
the rich tourists	the slow buses	the big shops
the smelly markets	the tall buildings	the narrow streets
the spacious parks	the expensive restaurants	the unusual handcrafts
the wonderful museums	the old churches	the little taxis

(These are some of the collocations for the adjectives and nouns that could be used for section D.)

(colonial, tall, modern, old, dirty, clean) BUILDINGS

(dirty, clean, wide, narrow) STREETS

(smelly, huge, dirty, clean, small) MARKETS

(beautiful, big, spacious, small, dirty, clean) PARKS

(wonderful, terrific, terrible, horrible, cheap, expensive) RESTAURANTS

(small, big, cheap, expensive) SHOPS

(little, uncomfortable, comfortable, dangerous, cheap, expensive) TAXIS

(bossy, impolite, polite, rich) TOURISTS

(old, colonial, beautiful, ugly) CHURCHES

(clean, dirty, slow, fast) BUSES

(unusual, interesting, cheap, expensive) HANDCRAFTS

(fabulous, wonderful, clean, dirty, awful, terrible) MUSEUMS

E Game. The Adjective and Noun Game.

Choose nine different combinations from the chart above and copy them in the boxes below. Listen to your teacher calling out different combinations and cross out (X) the ones you hear on your chart.

The winner is the person who gets the first line!

(THESE ARE SOME OF THE MOST APPROPRIATE COMBINATIONS TO CALL OUT AT RANDOM. THE SPACES IN BLANK CAN BE USED TO INCLUDE SOME COMBINATIONS FROM SECTION D)

the clean streets	the narrow streets	the spacious parks	the big parks	the expensive shops
the small shops	the dangerous taxis	the cheap taxis	the beautiful churches	the colonial churches
the expensive handcrafts	the unusual handcrafts	the wonderful museums	the terrible museums	the clean buildings
the modern buildings	the small markets	the smelly markets	the horrible restaurants	the terrific restaurants
the bossy tourists	the rich tourists	the slow buses	the dirty buses	the unusual handcrafts

F Class activity. What do your classmates like or dislike about their city or country? Go around the class and ask the questions below. Write down the name of your classmate and his/her likes and dislikes. Follow the examples below:

Example: A: What do you like about *Mexico / Mexico City*?
 B: I like *the clean markets* and *the beautiful parks*.

Example: A: What do you dislike about *Mexico / Mexico City*?
 B: I don't like *the little taxis* and *the fast buses*.

NAME	LIKES	DISLIKES
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

G Compare your findings with the class.

STUDENT'S WORKSHEET

the markets	the buildings	the streets
The parks	the restaurants	the handcrafts
the museums	the churches	the taxis
the tourists	the buses	the shops

A Think about your country or city. What things do you like about it? Use some of the words above.

B Now think about some things in your country or city that you don't like. Use some of the words above. You can include some of your own.

C Pair Activity. Work with a partner and classify the words below into three groups: positive words, negative words and neutral words. See examples.

- modern spacious colonial
- wonderful comfortable bossy ugly smelly
- expensive little wide rich polite
- huge dirty big slow small
- terrific dangerous cheap clean terrible
- beautiful fast impolite uncomfortable narrow
- unusual fabulous awful horrible old

POSITIVE	NEGATIVE	NEUTRAL
<i>modern</i>	<i>old</i>	<i>fast</i>

D Dictation. Listen to twenty four different combinations. Write them down in the chart below. Decide (✓) if they are positive (+++) or negative (---) according to your own opinion.

	+++	---
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

	+++	---
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		

- (colonial, tall, modern, old, dirty, clean) BUILDINGS
- (dirty, clean, wide, narrow) STREETS
- (smelly, huge, dirty, clean, small) MARKETS
- (beautiful, big, spacious, small, dirty, clean) PARKS
- (wonderful, terrific, terrible, horrible, cheap, expensive) RESTAURANTS
- (small, big, cheap, expensive) SHOPS
- (little, uncomfortable, comfortable, dangerous, cheap, expensive) TAXIS
- (bossy, impolite, polite, rich) TOURISTS
- (old, colonial, beautiful, ugly) CHURCHES
- (clean, dirty, slow, fast) BUSES
- (unusual, interesting, cheap, expensive) HANDCRAFTS
- (fabulous, wonderful, clean, dirty, awful, terrible) MUSEUMS

E Game. The Adjective and Noun Game.

Choose nine different combinations from the chart above and copy them in the boxes below. Listen to your teacher calling out different combinations and cross out (X) the ones you hear on your chart.

The winner is the person who gets the first line!

F Class activity. What do your classmates like or dislike about their city or country? Go around the class and ask the questions below. Write down the name of your classmate and his / her likes and dislikes. Follow the examples below:

Example: A: What do you like about *Mexico / Mexico City*?
 B: I like *the clean markets* and *the beautiful parks*.

Example: A: What do you dislike about *Mexico / Mexico City*?
 B: I don't like *the little taxis* and *the fast buses*.

NAME	LIKES	DISLIKES
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

G Compare your findings with the class.

Ejercicio de integración de habilidades (reading & speaking) con enfoque comunicativo y de tipo afectivo.

Objetivo: El alumno practicará el uso correcto de un adjetivo seguido por sustantivo plural en inglés.

Actividad: Combinar adjetivos con sustantivos por medio del juego de serpientes y escaleras y de memoria.

Tiempo: 60'

Procedimiento:

Preparación antes de clase:

- a. Anote en tarjetas grandes los adjetivos que aparecen al final de la clave de respuestas.
- b. Asegúrese de llevar un dado de tamaño mediano y marcas para indicar las posiciones en la tabla.

Procedimiento en clase:

- c. Ponga las tarjetas sobre el escritorio con los sustantivos boca abajo.
- d. Forme equipos de 2 a 4 miembros más un árbitro.
- e. Reparta una marca de posición a cada equipo.
- f. Explique de modo claro las reglas del juego.
- g. Decida por medio del dado que equipo inicia el juego.
- h. El equipo que llegue primero a la meta es el ganador.
- i. Lleve algunos dulces para obsequiar a los ganadores.

CLAVE DE RESPUESTAS

(Este ejercicio no tiene clave respuestas por ser de tipo afectivo.)

STUDENT'S WORKSHEET

A Game: Snakes and Ladders. Your teacher will give you a copy of the Snakes and Ladders game.

B How to play. You need 2 to 4 players, a referee, a counter for each player, and a dice.

C Aim. To get to FINISH first.

D Rules.

- ✓ Put the counters on START.
- ✓ Player 1 throws the dice and moves his counter.
- ✓ If your counter is on a square with an adjective, choose a card from the desk. If the noun on the desk goes with the adjectives, don't move. If not, go back to the former position.
- ✓ If your counter is on a square with the head of a snake, go to the square at the bottom of the snake. If your counter is on a square with the bottom of a ladder, go to the square at the top of the ladder.
- ✓ Give the dice to player 2.
- ✓ To put your counter on FINISH, you must throw the correct number on the dice.

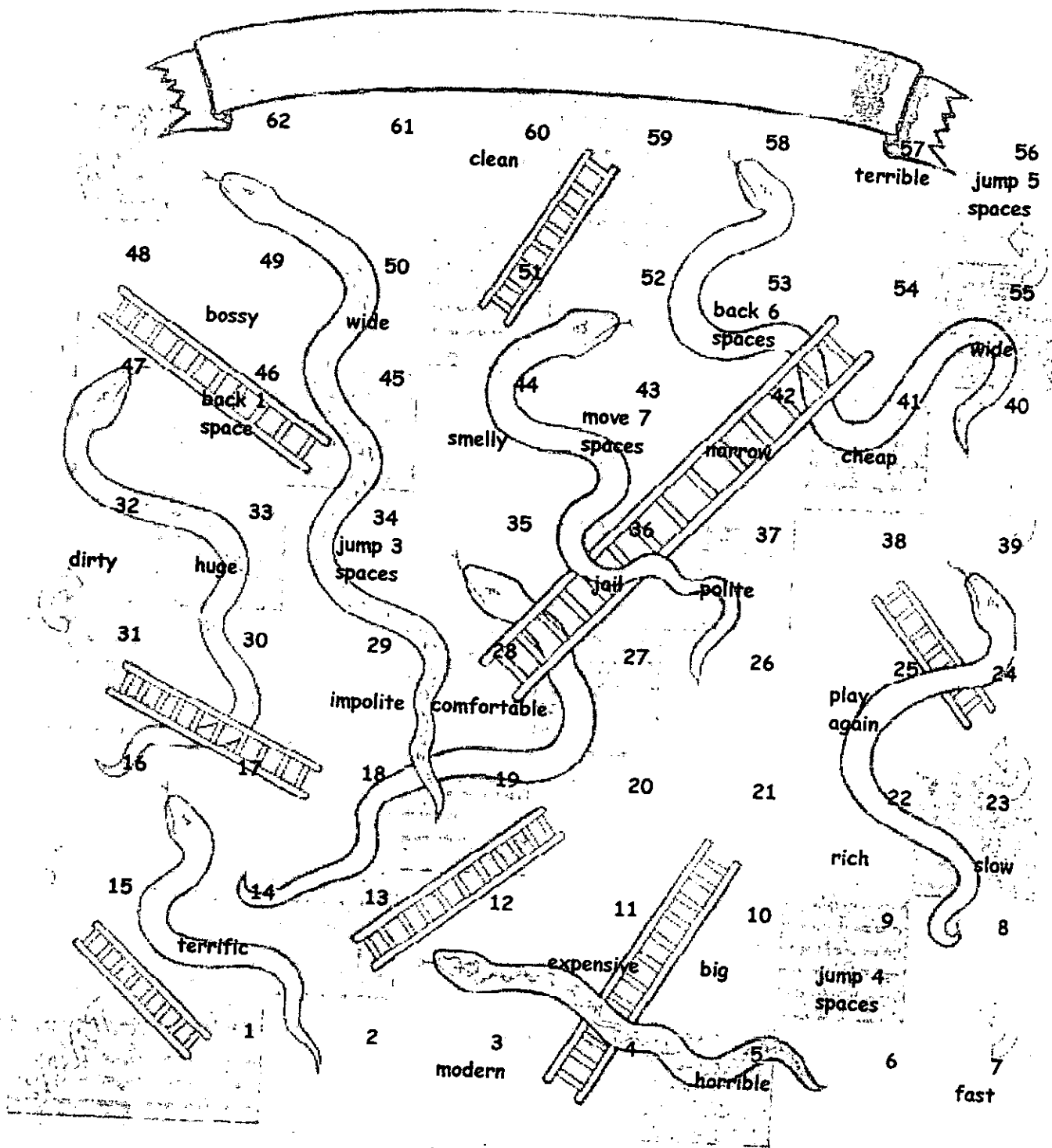


Image taken from Lawley 1992.

Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del uso correcto del adjetivo más sustantivo plural en inglés para estudiantes mexicanos.

(These are some of the possible collocations for the adjectives and nouns used in the Snakes and Ladders game.)

BUILDINGS (colonial, tall, modern, old, dirty, clean)

STREETS (dirty, clean, wide, narrow)

MARKETS (smelly, huge, dirty, clean, small)

PARKS (beautiful, big, spacious, small, dirty, clean)

RESTAURANTS (wonderful, terrific, terrible, horrible, cheap, expensive)

SHOPS (small, big, cheap, expensive)

TAXIS (little, uncomfortable, comfortable, dangerous, cheap, expensive)

TOURISTS (bossy, impolite, polite, rich)

CHURCHES (old, colonial, beautiful, ugly)

BUSES (clean, dirty, slow, fast)

HANDCRAFTS (unusual, interesting, cheap, expensive)

MUSEUMS (fabulous, wonderful, clean, dirty, awful, terrible)

the

markets

the

buildings

the

streets

the

parks

the

restaurants

the

handcrafts

the

tourists

the

buses

the

shops

the

museums

the

churches

the

taxis

STUDENT'S WORKSHEET

- A** Game: Snakes and Ladders. Your teacher will give you a copy of the Snakes and Ladders game.
- B** How to play. You need 2 to 4 players, a referee, a counter for each player, and a dice.
- C** Aim. To get to FINISH first.
- D** Rules.
- ✓ Put the counters on START.
 - ✓ Player 1 throws the dice and move his counter.
 - ✓ If your counter is on a square with an adjective, choose a card from the desk. If the noun on the desk goes with the adjectives, don't move. If not, go back to the former position.
 - ✓ If your counter is on a square with the head of a snake, go to the square at the bottom of the snake. If your counter is on a square with the bottom of a ladder, go to the square at the top of the ladder.
 - ✓ Give the dice to player 2.
 - ✓ To put your counter on FINISH, you must throw the correct number on the dice.

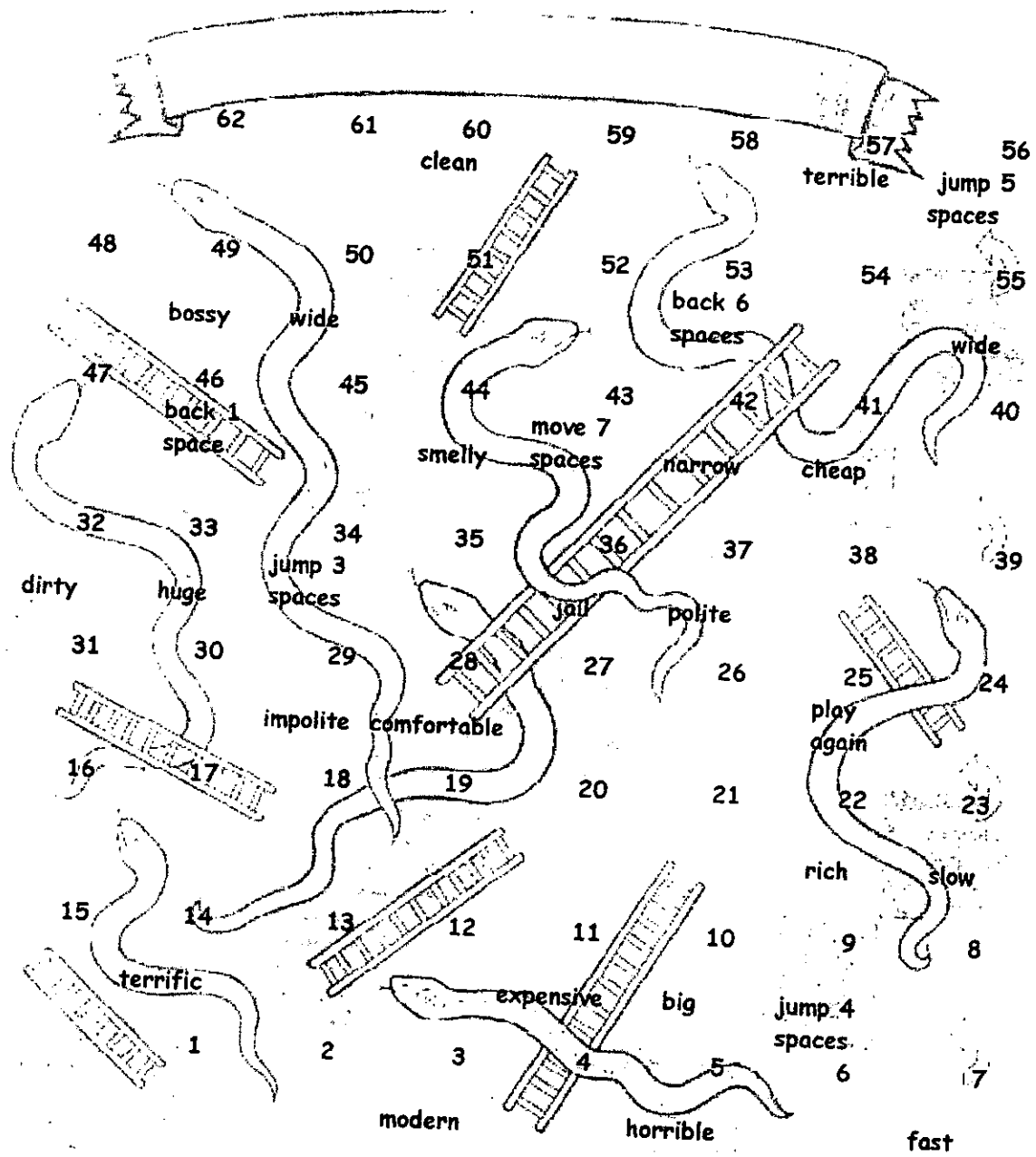


Image taken from Lawley 1992.

En este capítulo 4, se revisó en forma breve la descripción gramatical del adjetivo en inglés y se recordó que es en posición atributiva en la cual ocurre con mayor frecuencia. Además, antes de la presentación de los ejercicios por habilidad, se repasaron las características principales de cada una de las cuatro habilidades y las habilidades integradas de aprendizaje de una lengua para enmarcar claramente cada uno de los ejercicios. Por último, en cada uno de ellos, se anotó la habilidad a trabajar, el modelo de enseñanza de la gramática utilizado, el objetivo a alcanzar, la actividad a realizar y el procedimiento sugerido para el profesor. Asimismo, se incluyó la clave de respuestas de cada ejercicio que siguió el diseño de la hoja de trabajo del alumno para facilitar al profesor el trabajo dentro de clase al tener sólo un cuadernillo de trabajo.

CONCLUSIONES

La tarea de enseñar una lengua no siempre es tan fácil como parece. Con frecuencia, se enfrentan situaciones específicas y complicadas que llevan a utilizar materiales adicionales que auxilien en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo, se diseñó una serie de ejercicios pedagógicos auxiliares en la enseñanza de un punto gramatical en inglés.

El proceso de diseño de esta propuesta se inició con el repaso de diferentes definiciones de gramática y el análisis de tres tipos de gramática que sirvieron para establecer con claridad la parte del lenguaje con la que se pretendía trabajar. Este análisis ayudó a observar que la gramática pedagógica no sólo es intermediaria entre la gramática de aprendizaje y la descriptiva; sino que juega un papel importante en la clase de lenguas. Asimismo, se repasó el papel que la gramática ha jugado en la clase de idiomas en la historia a través de diversos métodos y enfoques para de esta forma seleccionar los métodos y enfoques que se utilizarían en este proyecto. También se revisó la competencia comunicativa propuesta por Hymes que sirvió para guiar el diseño de los ejercicios dentro de un marco que llevara al alumno a utilizar el idioma para hacer algo específico con éste. Además la descripción de la población a la cual se enfoca este proyecto ayudó en la selección de los temas y en el diseño de los ejercicios.

El estudio de diferentes teorías e hipótesis de adquisición de lengua y modelos de enseñanza de la gramática permitió decidir que para los efectos del problema gramatical que nos ocupaba, los modelos de enseñanza de la gramática adecuados para nuestros ejercicios eran las tareas gramaticales de toma de conciencia, la técnica del *Garden Path* y la enseñanza de la gramática como *input* estructurado, ya que los tres pretenden concienciar al alumno en el uso correcto y eficiente del idioma.

Por otro lado, la descripción lingüística del adjetivo, el análisis del adjetivo a partir de sus funciones atributiva y predicativa tanto en español como en inglés y el análisis contrastivo de éste en ambos idiomas arrojó como resultado el hecho de que el problema de pluralizar un adjetivo en inglés ocurre con mayor frecuencia cuando éste trabaja en posición atributiva. Con base en la información anterior, se cree que el problema surge por que el alumno aplica la regla de concordancia de género y número entre el sustantivo y el adjetivo del español por considerar que tiene ante sí dos idiomas similares. Por otra parte, se notó que este problema ocurre con mínima incidencia cuando el adjetivo trabaja en posición predicativa. Por último, el estudio del tratamiento pedagógico que el problema lingüístico de este proyecto ha recibido en diversos libros de texto y gramáticas descriptivas llevó a confirmar la necesidad de crear materiales auxiliares adicionales que contribuyan a eliminar la problemática que nos ocupa.

Es importante mencionar que por medio de algunos escritos elaborados por diferentes alumnos se observó que el adjetivo en inglés es pluralizado en otro momento diferente a cuando sucede en posición atributiva y éste es cuando se utiliza un adjetivo derivado de participios presentes (*-ing*) y pasados (*-ed*). Además, se notó que en sustantivos compuestos, el sustantivo que funciona como adjetivo también en ocasiones llega a ser pluralizado por los estudiantes. De esta manera, se recomienda la realización de otras investigaciones y propuestas de ejercicios que abarquen los puntos mencionados.

El reconocimiento del papel de cada una de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de una lengua por separado y después integradas ayudó al conocimiento del enfoque primordial de cada una de ellas. La serie de ejercicios se inicia en primer lugar con la presentación de un ejercicio de toma de conciencia que pretende alertar al alumno sobre el uso del punto gramatical. Después, se presentan los ejercicios de comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y

producción escrita que llevan un orden de habilidad receptiva / productiva y oral / escrita con el objetivo de que el alumno observe cómo funciona el idioma antes de producirlo. Es importante añadir que los ejercicios se diseñaron con el firme propósito de que sean utilizados no sólo por su autor; sino también por otros profesores de inglés que deseen aplicar y pilotear éstos en sus clases. Esto ayudaría a que el proyecto no sea un trabajo más de titulación, si un producto que tenga una función útil dentro del salón de enseñanza de inglés.

Por último, en la sección de anexos se ha incluido una explicación gramatical de la posición del adjetivo en inglés y algunos escritos auténticos hechos por alumnos de diferentes instituciones, incluida la que recibirá el beneficio directo de este trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, L. G. 1988. *Longman English Grammar*. London: Longman.
- ALLEN, H. and Campbell, R. 1972. *Teaching English as a Second Language*.
New York: McGraw-Hill International.
- ALLEN, J. P. B. 1974. "Pedagogic Grammar in The Edinburgh Course in Applied Linguistics." Vol. 3 *Techniques in Applied Linguistics*. J. P. B. Allen y S. Pit Corder, eds. Oxford: OUP. 59-92.
- ANDERSEN, Roger W. 1990. "Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom." en Van Patten and Leo Jones. *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- AUSUBEL, David Paul. 1983. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BATSTONE, Rob. 1994. *Grammar*. Oxford: O.U.P.
- BAUGH, Albert. 1993. *A History of the English Language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BERISTÁIN, Helena. 1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: UNAM.
- BESSE, H. y R. Porquier. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier Credief.
- BIALYSTOK, Ellen and Michael Sharwood Smith. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition." *Applied Linguistics* Vol. 6, No. 2. p.102-117.
- BROWN, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- BROWN, Lindsay. 1990. *Think in English 2*. Mcmillan: México.
- BRUMFIT, C. J. y Johnson, K. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

- CANALE, M. y Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics*. Vol. 1, No. 1.
- CANDLIN, Christopher N. 1974. "The Status of Pedagogical grammars" en Pit Corder *The background to teaching*. London: Longman.
- CELCE-MURCIA, Marianne y Diane Larsen-Freeman. 1983. *The Grammar Book*. Boston: Newbury House Publishers.
- CELCE-MURCIA, Marianne. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. New York: O.U.P.
- CELCE-MURCIA, M. 1991. "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching". *TESOL Quarterly*. Vol. 25, No.3.
- CELCE-MURCIA, Marianne Eds. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- CHOMSKY, Noam. 1960. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- CHOY, Penelope. 1994. *Basic Grammar and Usage*. Philadelphia: Harcourt Brace College Publishers.
- COLLIE, Joanne. 1995. *True to Life*. Cambridge: C.U.P.
- COOK, Vivian. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. England: Edward Arnold Eds.
- CORDER, S. Pit. 1973. "Pedagogic Grammar" en *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Education.
- CORDER, S. Pit. 1974. "Pedagogical Grammar or the Pedagogy of Grammar?" en *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Roulet Eddy. (Eds.) Cambridge: C.U.P.
- CORDER, S. Pit. 1974. "Aspects of Pedagogical Grammars" *Applied Linguistics*. Vol. 1, No. 1. Oxford University Press.
- CRYSTAL, David. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: C.U.P.
- DAVIES, Paul. 1999. *New Action*. Oxford: O.U.P.

- DICKINS, Pauline M. Rea. and Edward G. Woods. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks". *TESOL Quarterly*. Vol. 22, No.4: 295-367.
- DIRVEN, René. 1990. *Pedagogical Grammar. (Fotocopias)* México: CELEUNAM.
- DOWNIE, Michael. 1999. *American, Your Turn*. London: Richmond.
- ELLIS, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- FEIGENBAURN, Irwin. 1985. *The Grammar Handbook*. Oxford: O.U.P.
- FINOCCHIARO, M. 1989. *English as a Second / Foreign Language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- FOTOS, Sandra and Rod Ellis. 1991. "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 4: 605-628.
- FOTOS, Sandra. 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction." *Applied Linguistics 14* p.386-407.
- FOWLER, W.S. 1991. *Synthesis*. UK: Nelson.
- GERSHON, Steven. 1996. *On line*. Oxford: Heinemann.
- GRABE, W. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research" *TESOL Quarterly*. Vol. 25, No. 3: 375-406.
- GROUNDS, Pat. 2000. *Orbit*. México: Ediciones Castillo.
- HANSEN, Terrence L. y Ernest, Wilkins. 1974. *Español a lo vivo. Level 1*. New York: John Wiley and Sons.
- HARMER, Jeremy. 1991. "Teaching the productive skills" en *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HERNÁNDEZ, Sergio. 1990. *Recreo con las letras, español 1*. México: Ediciones Pedagógicas, S.A.
- HESS, Federico. 1993. *A close up of English*. México: Ediciones Pedagógicas.
- HUTCHINSON, Tom. 1997. *American Hotline*. Oxford: O.U.P.

- HYMES, D.H. 1979. "On communicative competence" en C. J. Brumfit and K. Johnson.(Eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- I.P.N.-ESCA. 1999. Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Comerciales. (Fotocopias) México: ESCA Sto. Tomás.
- JONES, Leo. 1977. *Functions of English*. New York: C.U.P.
- JONES, Leo. 1992. *Communicative Grammar Practice*. New York: C.U.P.
- KLEIN, Wolfgang. 1986. *Second Language Acquisition*. New York: C.U.P.
- KNEPPLER, M. 1990. *Grammar with a purpose: A contextualized Approach*. New York: Mcmillan.
- KRASHEN, Stephen D. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance" en *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- LAFUENTE, Marisol de. 1990. *Think in English Intermediate*. Mcmillan: México.
- LATIN TRADE. November 1996. Miami, USA: Freedom Communications, Inc.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- LARSEN-FREEMAN, Diane and Michael H. Long. 1997. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LAWLEY, Jim. 1992. *Fountain 2 elementary*. London: Nelson.
- LIGHTBOWN, Patsy M. and Nina Spada. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: O.U.P.
- LITTLEWOOD, William T. 1984. *Foreign and Second Language Learning*. New York: C.U.P.
- LUJAN, Marta. 1980. *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- MARTON, W. 1986. "Toward the Definition of Contrastive Pedagogical Grammar" en *Virhwein Theme Varsovia*. Fotocopias. México: CELE-UNAM.
- MASTER *Diccionario Enciclopédico Tomo I*. 1993. España: Olimpo Ediciones.

- MCARTHUR, Tom. 1981. *Lexicon of Contemporary English*. London: Longman.
- MCLAUGHLIN, B. 1987. "Cognitive Theory" en *Theories of Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- MENDOZA, Verónica. 1994. *El Papel de la Gramática Pedagógica en la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera: Una propuesta metodológica*. México: Tesis UNAM.
- MIRANDA, Alejandra. 1998. *Español I*. México: O.U.P.
- MOGUEL, Idolina. 1983. *Español uno*. México: Trillas.
- MORLEY, J. 1991. "Listening Comprehension in Second / Foreign Language Instruction" en M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- MURILLO, Graciela. 1984. *Español, Primer curso*. México: Ediciones Pedagógicas, S.A.
- MURILLO, Graciela. 1992. *Lengua y Comunicación. Español, Primer Curso*. México: Ediciones Pedagógicas, SA.
- NEWBY, Michael. 1987. *The Structure of English*. Cambridge: C.U.P.
- NEWSWEEK. October 1999. México: Newsweek, Inc.
- NORRISH, John. 1983. *Language Learners and their Errors*. London: Mcmillan.
- NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, David. 1995. *Atlas*. Boston: Heinle and Heinle.
- O'MALLEY J. M. y A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- ODLIN, Terence. 1994. "Introduction" en *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: C.U.P.
- PALMER, Frank. 1971. *Grammar*. England: Penguin Books.
- PALMER, Frank. 1971. *Teoría gramatical*. Barcelona: Ediciones Península.
- PARROT, Martin. 1993. *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- PAVLIK, Cheryl. 1996. *Freeway*. London: Longman.

- PYLES, Thomas. 1993. *The Origins and Development of the English Language*.
Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich College.
- RAIMES, Ann. 1991. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: O.U.P.
- RAIMES, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of
Writing." *TESOL Quarterly*. Vol. 25, No. 3.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. 1982. *Esbozo de una Nueva Gramática de la
Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RICHARDS, Jack C. 1994. *Error Analysis: Perspectives on second language
acquisition*. London: Longman.
- RICHARDS, Jack C. 1995. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: C.U.P.
- RICHARDS, Jack C. 1998. *New Interchange, 1, 2, 3*. Cambridge: C.U.P.
- ROCA-PONS, José. 1980. *Introducción a la gramática*. Barcelona: Editorial
Teide.
- RODRÍGUEZ, Álvarez, María de los Ángeles. 2000. *Origen y desarrollo de la
contaduría en México 1845-2000*. México: I.P.N.
- RUTHERFORD, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" en *Applied
Linguistics*, Vol. 1, No. 1. Oxford: O.U.P.
- RUTHERFORD, W. 1987. *Second Language Grammar: Language and Teaching*.
London: Longman.
- RUTHERFORD, William. 1987. *Second Language Grammar: Teaching and
Learning*. London: Longman.
- RUTHERFORD, W. 1987. "What is Pedagogical grammar?" en *Second Language
Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- SELINKER, L. 1974. "Interlanguage" en Richards, J. C. (Ed.) *Error Analysis*.
London: Longman.
- SHARWOOD, Michael. 1985. "Consciousness Raising and the Second Language
learner" en *Applied Linguistics*. Vol. 2, No2. Oxford: O.U.P.
- SMITH, Lorraine. 1993. *Insights for Today. A high beginning reading skills text*.
Boston: Heinle and Heinle.
- SOARS, Liz. 1996. *New Headway*. Oxford: O.U.P.

- STERN, H. H. 1987. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- STERN, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- SWAN, Michael and Bernard Smith. 1987. *Learning English*. Cambridge: C.U.P.
- SWAN, Michael. 1995. *Practical English Usage*. Oxford: O.U.P.
- TERREL, T.D. 1980. *A natural approach to the teaching of verb forms and functions in Spanish*. Fotocopias. CELE-UNAM.
- TITONE, Renzo. 1976. *Psicolingüística Aplicada: Introducción a la Didáctica de las Lenguas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- TOMASELLO, Michael y Carol Herron. 1989. "The Garden Path Technique." en *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 11: 385-395
- UNDERWOOD, M. 1993. *Teaching Listening*. London: Longman.
- UR, Penny. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: C.U.P.
- VALDÉS, Francisco. 1984. *Español I*. México: Editorial Kapelusz Mexicana.
- VANPATTEN, W. y T. Cadierno. 1989. *Second Language acquisition as input processing: A role for instruction*. New York: McGraw-Hill.
- VANPATTEN, W y J. Lee. 1996. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- WIDDOWSON, H.G. 1981. *Teaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.
- YIP, Virginia. 1994. "Grammatical consciousness-raising and learnability" en Terence Odlin. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: C.U.P.
- ZAMARRON, Francisco. 1999. *Interact*. Larousse Chambers: México.
- ZENTELLA, Arturo. 1987. *Reading. Structure and Strategy I*. Mcmillan: México.

ANEXOS

ADJECTIVES: POSITION

1. attributive and predicative position

Most adjectives can go in two main places in a sentence:

*before a noun (attributive position) *The new secretary doesn't like me. He's going out with a rich businesswoman.*

*after *be, seem, look, become* and other copular verbs (predicative position) *That dress is new, isn't it? She looks rich. I feel unhappy.*

2. adjectives used only in attributive position

Some adjectives are used only (or mostly) in attributive position. After a verb, other words must be used. Common examples of such adjectives are:

elder and **eldest** (mainly British English). Compare: *My elder sister is a pilot.*

She's three years older than me.

live (meaning 'not dead'). Compare: *a live fish It's still alive.*

old (referring to relationships that have lasted a long time) *an old friend* (not the same as *a friend who is old*).

little Compare: *a nice little house The house is quite small.*

intensifying (emphasizing) adjectives. *He's a mere child* (BUT NOT *That child is mere.*) *It's sheer madness* (BUT NOT *That madness is sheer.*) *You bloody fool* (BUT NOT *that fool is bloody.*)

3. adjectives used only in predicative position

Some adjectives beginning with *a*, and a few others, are used mainly in predicative position-after a verb. Common examples: *afloat, afraid, alight, alike, alive, alone, asleep, awake*. Compare:

- *The baby's asleep.*

a sleeping baby (BUT NOT AN ASLEEP BABY)

- *The ship's still afloat.*

a floating leaf

- *He was afraid.*

a frightened man

The adjectives *ill* and *well* are most common in predicative position. Before a noun, many people prefer other words. Compare:

- *He's very well.*

a healthy/fit man

- *You look ill.*

Nurses look after sick people.

4. attributive adjectives after nouns

In older English, it was quite common to put attributive adjectives after nouns, especially in poetry and songs.

He came from his palace grand.

In modern English, this is only possible in a few cases. It happens in some fixed phrases.

Secretary General

court martial (= *military court*)

Poet Laureate

President elect

God Almighty!

Attorney General

Some adjectives can be used after nouns in a similar way to relative clauses.

This is common with adjectives ending in *-able* and *-ible*. *Send all the tickets available (= tickets which are available). It's the only solution possible.*

Some adverbs can also be used like this:

the woman upstairs *the people outside*

Before a noun, *present* refers to time. After a noun, it means *here there*, 'not absent' Compare:

the present members (= those who are members now)

the members present (= those who are/were at the meeting)

Before a noun, *proper* means 'real', 'genuine' (especially GB).

After a noun, it refers to the central or main part of something. Compare:

Snowdon's a proper mountain, not a hill.

After two days marching through the foothills, they found themselves at the base of the mountain proper.

5. *something, everything, etc.*

Adjectives come after *something, everything, anything, nothing, somebody, anywhere* and similar words.

Have you read anything interesting lately? *Let's go somewhere quiet.*

6. expressions of measurement

Adjectives come after the measurement noun in most expressions of measurement.

two meters high *two miles long* *ten years older* *six feet deep*

7. attributive adjectives with complements

When an adjective has its own complement (e.g. *skilled at design*), the whole expression normally comes after the noun in attributive position.

We are looking for people skilled at design. (NOT *skilled at design people*)

A relative clause is often more natural.

We are looking for people who are skilled at design.

In some cases, an adjective can be put before a noun and its complement after it. This happens with *different, similar, the same, next, last, first, second, etcetera*, comparatives and superlatives, and a few other adjectives like *difficult* and *easy*.

a different life from this one

the next house to the Royal Hotel (especially GB)

the second train from this platform

the best mother in the world

a difficult problem to solve

8. verb + object + adjective

Another possible position for adjectives is after the object, in the structure **verb + object + adjective**.

I'll get the car ready.

Do I make you happy?

Let's paint the kitchen yellow.

García Vázquez Lucía / Grupo 11.

1. Can you have meals delivered to your home?
Yes, ^{you} can have it developed at Pizza hot or Tacolnn, ~~could~~
2. Can you get free medical advice over the telephone?
Yes, ^{you} can ~~get~~ free medical in or telephone ~~could~~
3. Can you do grocery shopping 24 hours a day?
Yes, ^{you} can do grocery shopping 24 hours a day in "24 horas" or Salmors, Satélite ~~could~~
4. Can you get shoes shined in a bus or train station?
No, you can't get ^{your} shoes. ~~could~~
5. Can you buy a hot meal from a street vendor?
Yes, you can buy a hot meal from a street vendor in diferents streets of Roma ~~narrow~~.
6. Can you have groceries delivered to your home?
No, you can't
7. Can you get your ~~blood~~ blood pressure checked in a shopping mall?
Yes, you can get your blood pressure, in public hospitals in México City.
8. Can you have shoes repaired on the street?
Yes, you can.
9. Can you have milk or eggs delivered to your door?
No, you can't

3^{er} Parcial
Martes 9 (Abril) 2000

Piña López Ana Beatriz
IPN-ESCA Sto. Tomás
Carrera: L. R. C. 4^{to} Sem.

Unit 12. How does it work?

Grammar: Defining and non-defining clauses

Function: Describing what something is
Used for

Defining clauses with that

They explain or identify the thing or person you are talking about

- It's a small piece of curved wire that is used for holding sheets of paper together

Non-defining clauses with which

They give further information about something or somebody's but this information is not needed to identify the thing or person

This instrument, which is usually made of metal or plastic, is used for eating food

paper = papel

It's a paper that is used for guard letters or information important

→ This thing, which is made of paper of different colors, sizes and different models

Draft

for animals
irresponsible human action

Mr. Andrews, with
I disagree about the treatment
to the animals in the magazine;

→ I think ~~Because~~ the time the animals
with cruelty and the poor conditions
live in low conditions ~~and~~ enough food for them
and ~~don't~~ have

We are going to publish this letter
to ~~educate~~ educate people

The animals have the right to live free
and not live in a cage.

→ The animals have been mistreated
for many years by irresponsible humans

Despite our letters we have to do
more about it

Never do we have to go down.

Sincerely,
The Editor Magazine
Eduardo ~~Blanco~~ ~~de~~
Munika

There should be stricter worldwide control of pollution.

- The worldwide of pollution is a very important topic which has to be discussed for all the governments in the world, because it's a matter that affects every person and
- in general all kind of life in the earth. That's why there are many opinions for and unfortunately there are even many against this topic which can not be eluded.

Without doubt there should be stricter worldwide control of pollution, I think it's no fair that only a few countries respect the international laws to protect the environment while most of the richest and biggest countries are still contaminating the earth with their nuclear tests, nuclear residues etc. which are affecting the ozone layer and therefore the whole world.

Although there is no doubt about the importance of the control of pollution there are many people who think that it's a small problem which affects only certain areas of the world and also they think that the solution is in the hands of the local authorities of those areas. They don't think that one day all this destruction will affect their own towns in some way.

In conclusion, it's imperative that all the governments of the world take a real care about the environment, because if countries like USA, China, and all those countries which are producing more than the 50% percent of pollution, don't stop to contaminating all type of efforts will be completely useless and in a short period of time the consequences would be irretrievable.

Camarillo De La Vega Yhosemin Gabriela.

Student: Marín Godínez María de la Luz
Room: 1008
February 2nd, 2001.

The dog is man's best friend

— Is the dog really the man's best friend? Think about it. It is true that many people ^{have} has a dog as a companion but in my personal opinion, keeping a dog in the city, in a small apartment is not the best living neither for a man nor for a dog.

There are a lot of medical and health problems that one may get from pets. Pets are one of the most common causes of allergies. Another danger of having pets is the transmission of diseases ^{through} though bites and scratches. People in the cities ^{have} has no time to ^{exercise} exercise them with the result that the animals become obese. Also, having pets is expensive, a lot of expenses are involved in their care, like vaccination, special food, visiting the veterinarian and so on.

→ Unfortunately, ~~many pets owners~~ ^{without care} careless do not want to take all these expenses and leave their pet

A pet needs special care, it needs enough room to run. That is why I think that to keep pets in cities is kind of cruel.

Hernández Castro Haydeé Guadalupe
Grupo: 1101

February, 16th, 01

Dear Wendy,

I know you're going to be ^{upset} angry after you read this note.

I can't pick you up, because my sister is in ~~the~~ hospital, so I have to be there. I hope you understand me, despite I won't be able to meet you, here's how to get to my house from the airport, it's very easy:

- When you already finish all the business transaction, you know, pick up your ^{luggage} baggage, of course in baggage claim area, other go through security etc. Now I can start:
- After you leave the airport, first, walk four blocks and you can find the subway or metro, buy your ticket and ask where ^{is} the 7 line with direction El rosario- Barranca del Muerto. ^{is} 4
- Board the metro and pay attention: you have to count the diferents stations that you're going to pass.

1. Balbuena
2. Moctezuma
3. San Lázaro
4. Candelaria
5. Merced
6. Pino Suárez (transboard to Zócalo and count again)
7. Bellas Artes
8. Insurgentes
9. San Cosme
10. San Cosme
11. Normal