

2 ej.
007706



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ATLANTIC SCHOOL

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
1987 10 10 AM 10 38

ACATLAN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
PROFESIONALES
Y POSTGRADUADOS

UNA GRAMATICA PEDAGOGICA DE LAS
CONJUNCIONES AS Y LIKE PARA HISPANO
HABLANTES, ESTUDIANTES DE INGLES

TRABAJO TERMINAL DEL SEMINARIO
TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA
DE INGLES

P R E S E N T A
ARACELI PADILLA RUBIO

MEXICO. D. F. 1998



TESIS CON
FALSA DE

259243



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.

Dedico este trabajo con cariño a:

**Ricardo López Vela (†),
Rubén Rodríguez Castrejón y
Araceli Rodríguez Tomp**

por ser ejemplo de amor a la docencia.

Agradezco infinitamente a:

La Universidad La Salle, a mis compañeros del Centro de Idiomas, particularmente a Aida S.T. por su generoso apoyo y constante motivación durante la realización de este proyecto.

Mi familia por acompañarme con entusiasmo y paciencia en tantas aventuras escolares y profesionales.

A Rosalía Vázquez Hernández por su valiosa asesoría.

*So we'll go no more a-roving
So late into the night,
Though the heart be still as loving,
And the moon be still as bright.*

*For the sword outwears its sheath,
And the soul wears out the breathe,
And love itself must rest.*

*Though the night was made for
loving,
And the day returns too soon,
Yet we'll go no more a-roving
By the light of the moon.*

Lord Byron.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA (GP)	1
1.1 DEFINICIÓN Y TIPOS DE GRAMÁTICA	1
1.1.1 TIPOS DE GRAMÁTICAS	1
1.1.2 DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	2
1.1.3 COMPONENTES DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	3
1.2 LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	3
1.2.1 ENSEÑANZA IMPLÍCITA Y ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA	4
1.2.2 LA GRAMÁTICA, LOS ENFOQUES Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA	4
1.3 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA	6
1.3.1 PROCESOS DE ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE	6
1.3.2 TEORÍA DEL MONITOR	7
1.3.3 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	7
1.4 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN	9
CAPÍTULO 2. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE AS Y LIKE	10
2.1 TEORÍA GRAMATICAL	10
2.2 AS Y LIKE EN GRAMÁTICAS DE L1 Y L2	10
2.2.1 DESCRIPCIÓN DE AS Y LIKE EN GRAMÁTICAS DE L1	10
2.2.2 DESCRIPCIÓN DE AS Y LIKE EN GRAMÁTICAS DE L2	12
2.3 CARACTERÍSTICAS DE AS	13
2.3.1 ETIMOLOGÍA Y CATEGORÍA GRAMATICAL	13
2.3.2 SIGNIFICADOS, USOS Y SINTAXIS	14
2.4 CARACTERÍSTICAS DE LIKE	15
2.4.1 ETIMOLOGÍA Y CATEGORÍA GRAMATICAL	15

2.4.2 SIGNIFICADOS, USOS Y SINTAXIS	15
2.5 COMPARACIÓN DE <i>AS</i> Y <i>LIKE</i>	16
2.5.1 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE <i>AS</i> Y <i>LIKE</i>	16
2.6 ANÁLISIS CONTRASTIVO INGLÉS-ESPAÑOL: <i>AS</i> , <i>LIKE</i> vs <i>COMO</i>	17
2.6.1 CATEGORÍA GRAMATICAL Y SIGNIFICADO	17
2.6.2 USOS Y SINTAXIS	18
2.7 TRATAMIENTO DE <i>AS</i> Y <i>LIKE</i> EN LIBROS DE TEXTO	19
2.8 ASPECTOS DE <i>AS</i> Y <i>LIKE</i> QUE SE DESARROLLARÁN EN LA GP	20
CAPÍTULO 3. MODELO DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	28
3.1 LA TEORÍA COGNOSCITIVA Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	28
3.1.1 LA MEMORIA	28
3.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	29
3.3 TIPOS DE CONOCIMIENTO	30
3.4 TEORÍA DEL INTERLENGUAJE (IL)	30
3.4.1 INSTRUCCIÓN FORMAL Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	32
3.4.2 PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL INTERLENGUAJE (IL)	33
3.4.3 ESTRATEGIAS CENTRALES DEL INTERLENGUAJE	33
3.5 ANÁLISIS DE ERROR	34
3.5.1 CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES	35
3.6 MODELOS DE TOMA DE CONCIENCIA GRAMATICAL (C-R)	36
3.6.1 MODELO DE TOMA DE CONCIENCIA GRAMATICAL DE INDUCCIÓN DEL ERROR: <i>THE GARDEN PATH TECHNIQUE</i>	37
3.6.2 LA TÉCNICA DE C-R: <i>THE GARDEN PATH</i>	38
3.7 ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA GRAMÁTICA BASADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS GRAMATICALES	39

3.7.1 LA INSTRUCCIÓN FORMAL Y EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	39
3.7.2 MODELO DE ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA BASADO EN LA INSTRUCCIÓN FORMAL	40
3.7.3 VENTAJAS DE LAS TAREAS ESCOLARES	41
3.8 MODELO DE PROCESAMIENTO DE INPUT	41
3.8.1 PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA META	43
3.8.2 MÉTODO DE PROCESAMIENTO DE INPUT	44
3.8.3 LINEAMIENTOS PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE INPUT	45
3.9 ACTIVIDADES DE OUTPUT ESTRUCTURADO	45
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA AS Y LIKE	47
4.1 DESCRIPCIÓN DE LINGÜÍSTICA AS Y LIKE PARA EL PROFESOR	48
4.2 HABILIDADES QUE SE DESARROLLARÁN EN LA GP	48
4.2.1 COMPRENSIÓN AUDITIVA	49
4.2.2 PRODUCCIÓN ORAL	49
4.2.3 COMPRENSIÓN DE LECTURA	50
4.2.4 PRODUCCIÓN ESCRITA	50
4.2.5 INTEGRACIÓN DE HABILIDADES	50
4.3 ACTIVIDADES DE TOMA DE CONCIENCIA GRAMATICAL (C-R)	51
4.3.1 <i>COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS RAISING TASKS</i>	51
4.3.2 <i>THE GARDEN PATH TECHNIQUE</i>	52
4.4 ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE INPUT Y DE OUTPUT ESTRUCTURADO	53
4.4.1 ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE INPUT: COMPRENSIÓN AUDITIVA	53
4.4.2 ACTIVIDADES DE OUTPUT ESTRUCTURADO: PRODUCCIÓN ORAL	58

4.4.3 ACTIVIDADES ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE INPUT: COMPRESIÓN DE LECTURA	61
4.4 ACTIVIDADES DE OUTPUT ESTRUCTURADO: PRODUCCIÓN ESCRITA	66
4.5 ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN DE HABILIDADES	68

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Esta Gramática Pedagógica (GP) es una pequeña contribución a la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera, particularmente con respecto al uso de las conjunciones **as** y **like** que constituye un alto grado de dificultad para los no nativohablantes de inglés.

A pesar de que las técnicas metodológicas, los recursos y materiales didácticos y la investigación en lingüística han alcanzado un alto desarrollo, prevalecen aun deficiencias en la práctica educativa de la mayoría de los estudiantes de inglés en los niveles medio y superior en nuestro país. Con relación a la enseñanza de la gramática, los profesores de inglés muestran interés en encontrar técnicas que les permitan agilizar los procesos de aprendizaje, elevar la competencia comunicativa, evitar la fosilización de los errores y seleccionar las técnicas y materiales más apropiados para las necesidades e intereses de sus alumnos.

Estudiantes y profesores de inglés como lengua extranjera encontrarán en esta gramática información específica y detallada de las conjunciones en inglés **as** y **like** en niveles de: significado, estructura, usos y función gramatical. También encontrarán una serie de actividades diseñadas para el salón de clases en las que se presenta el punto lingüístico **as** y **like** en ejercicios dirigidos y libres, referenciales y afectivos; basados en la teoría cognoscitiva del aprendizaje cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa del que aprende. Los ejercicios son de tres tipos: de **Toma de Conciencia Gramatical**, destinados a despertar la atención de los estudiantes; de procesamiento de **input**, para el desarrollo de la comprensión auditiva y de comprensión de lectura; y de ejercicios de **output** estructurado, para el desarrollo de las habilidades de producción oral y producción escrita, finalmente se presentan las actividades de integración de habilidades con ejercicios orientados a la práctica del lenguaje en contextos que son significativos para los estudiantes.

La gramática está dividida en cuatro capítulos, en el primero se presenta la definición del concepto de **Gramática Pedagógica**, se identifican sus componentes, se describen la población a la que está dirigida y los principios teóricos del aprendizaje significativo (**D. Ausubel**) que será el fundamento para el diseño de las actividades y ejercicios. En el segundo capítulo se explica el funcionamiento del punto lingüístico *as y like*, se especifica la problemática lingüística y psicolingüística que el estudio de este punto lingüístico implica para los no nativohablantes de inglés y se seleccionan los aspectos que serán tratados en el capítulo cuatro. En el capítulo tres se analizan los conceptos de Análisis de Error y de Interlenguaje y se procede a presentar los modelos teóricos de **GP** que fueron seleccionados para el tratamiento didáctico de *as y like*: **The Garden Path Technique** y **Grammar Consciousness Raising Tasks**. En el capítulo cuatro se hace una introducción de la enseñanza de las habilidades productivas y receptoras que se pretende desarrollar a través de las actividades de Toma de Conciencia Gramatical, de Procesamiento de **Input** y de **Output** estructurado, siguiendo el modelo de aprendizaje de gramática desarrollado por **Van Patten**. Finalmente se presentan las actividades de integración de habilidades que están dirigidas a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en contextos significativos.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA (GP)

En este trabajo se propone diseñar una Gramática Pedagógica que ayudará a superar algunos de los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. En este capítulo se presentará una introducción al estudio de la Gramática Pedagógica: definición, fundamentos y algunos ejemplos de otros tipos de gramáticas. Posteriormente, se revisarán los conceptos de competencia comunicativa; dos formas de enseñanza de gramática, implícita y explícita; así como los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua meta. Finalmente se describirá la población a la que se dirigirán las actividades y ejercicios de las conjunciones *as* y *like*.

1.1 DEFINICIÓN Y TIPOS DE GRAMÁTICA

DEFINICIÓN

El vocablo gramática ha sido objeto de diferentes definiciones a través de la historia. Tradicionalmente la gramática estaba constituida por la sintaxis, la flexión y se encargaba de estudiar las construcciones que se podían formar con esas palabras (Anaya, 1986). Una definición más reciente indica que la gramática abarca a la sintaxis y a la morfología, estudia la distribución y la estructura interna de la lengua, comprende dos aspectos flexión y derivación. Respecto de la gramática, Chomsky (1972), toma en cuenta el uso del lenguaje y la capacidad creativa que tiene el hablante en su mente para formar reglas internas del funcionamiento de un idioma.

Como la enseñanza tradicional de la gramática no respondía completamente a los objetivos de la instrucción formal, surgió una alternativa llamada Gramática Pedagógica. La GP, además de proporcionar descripciones de puntos lingüísticos, tenía un enfoque didáctico. Galison (1976) y R. Dirven (1990) definieron a la GP de la siguiente manera: "es la descripción o presentación, para el maestro o para el alumno, de reglas del funcionamiento de una L2, con el objeto de orientar los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera"... "es una disciplina o un sistema interiorizado, o un conjunto de prescripciones que rigen el funcionamiento de una lengua, su sintaxis y morfología".

1.1.1 TIPOS DE GRAMÁTICAS

A continuación se presentan definiciones de diferentes tipos de gramáticas:

- a) **DESCRIPTIVA.** Se define como la gramática que describe el funcionamiento de puntos lingüísticos sin emitir juicios de valor de qué y cómo se deben de utilizar.
- b) **PRESCRIPTIVA.** Se define como la gramática que dicta lo que las personas deben decir e indica las formas correctas del lenguaje.
- c) **ESTRUCTURAL.** Es el conjunto de reglas formales que describe y predice gramaticalmente todas las oraciones de la lengua. Esta gramática refleja el carácter creativo y productivo del lenguaje.
- d) **ESTRATIFICADA.** Es el conjunto de estratos jerárquicamente articulados y ordenados.
- e) **DE ESTRUCTURA DE CONSTITUYENTES.** Está formada por reglas de sustitución que se aplican en cadena, proporciona descripciones estructurales y ofrece una clasificación taxonómica de sus constituyentes empleando diagramas de árbol.
- f) **GENERATIVA.** Indica que a partir de un número restringido de reglas el hablante genera un número ilimitado de oraciones.
- g) **UNIVERSAL.** N. Chomsky planteó en ella la hipótesis de principios y parámetros que operan en idiomas específicos. Los principios son propiedades de la gramática que se aplican al lenguaje en general y que subyacen en las reglas específicas de un idioma. Los parámetros son principios que varían en ciertas formas restringidas entre un idioma y otro.

1.1.2 DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Hasta ahora, la experiencia de profesores y estudiantes de inglés indica que las explicaciones y el tratamiento didáctico que proporcionan muchas de las gramáticas de inglés como L1 de L2 no son suficientes para los estudiantes hispanohablantes. En este trabajo se pretende elaborar una gramática que considere las características de la población destinataria y que ofrezca un tratamiento didáctico más accesible para los que la consulten.

Iniciaremos este apartado definiendo el concepto de Gramática Pedagógica (GP). Según C.N. Candlin (1971; 1974) " es la fuente y el fundamento para la elaboración de materiales de enseñanza de idioma y para la elaboración de las explicaciones pedagógicas". Actualmente entendemos que la GP tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual estará reflejada en las explicaciones, ejercicios y recomendaciones didácticas. Otro aspecto importante que se debe tomar en cuenta en el diseño de la GP es el contexto psico-socio-cultural del lenguaje con el fin de que contemple los tres aspectos del lenguaje: gramaticalidad, aceptación y pragmatismo.

1.1.3 'COMPONENTES' DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Existen diferentes consideraciones con respecto a los componentes de la GP, a continuación se presentan dos de ellas. Lagace (1987) indica que los 'componentes' de las gramáticas comunes son los siguientes: sintáctico, fonológico, semántico y lexicológico. Por otra parte R. Dirven (1990) precisa que los 'componentes' son: los procesos de adquisición de la gramática; el concepto de aprendizaje como creación de conciencia y el aprendizaje como un proceso cognoscitivo de internalización de reglas. Para los fines de este trabajo adoptaremos la segunda consideración de los 'componentes' de la GP.

1.2 LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

Como mencionamos antes, el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa es hoy en día una de las principales preocupaciones de lingüistas y profesores de lenguas, por ello definiremos el concepto de competencia comunicativa. Hymes (1972) explica que el desarrollo de la competencia comunicativa es un objetivo de la enseñanza de idiomas: "es el conocimiento que el hablante-escucha tiene de lo que se considera como un comportamiento lingüístico apropiado, correcto y efectivo, con relación a objetivos comunicativos específicos"..."la competencia comunicativa incluye el conocimiento lingüístico y el pragmático, la 'actuación' comunicativa es el uso de esos dos tipos de conocimiento que se ponen en práctica al comprender y producir el discurso".

Podemos decir entonces que para poder comunicarse, el estudiante de L2 deberá dominar los elementos de la competencia comunicativa: pragmática, sociolingüística, el discurso, las estrategias de comunicación y la gramática.

1.2.1 ENSEÑANZA IMPLÍCITA Y ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA

Generalmente, la enseñanza de la gramática se aborda de dos maneras: implícita y explícitamente. En la enseñanza explícita en primer lugar se presentan ejercicios y explicaciones de las reglas del funcionamiento del punto lingüístico, de tal forma que el estudiante esté consciente de las reglas de funcionamiento del idioma, y después se procede a la aplicación de ejercicios para practicar ese punto lingüístico. El estudiante que ha aprendido la gramática en forma explícita podrá analizar y hablar acerca de como funciona la lengua. La enseñanza implícita primero se presentan modelos o ejemplos con el punto lingüístico, de tal forma que el estudiante pueda utilizar las reglas gramaticales del lenguaje en forma inconsciente para producir y comprender el idioma.

Pit Corder (1974) señala que para elegir la mejor manera de enseñar la gramática se deben cumplir tres condiciones: entender qué es una descripción pedagógica, conocer las características de las formas de enseñanza y la función que desempeñan tanto los ejercicios como el profesor.

La experiencia docente y diversos estudios de la enseñanza implícita y de la enseñanza explícita sugieren que para favorecer el aprendizaje, es posible combinar ambas formas, y que son los estudiantes y los profesor quienes determinan la secuencia y la graduación de los ejercicios.

1.2.2 LA GRAMÁTICA Y LOS ENFOQUES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

Los profesores de lenguas, gramáticos y lingüistas han desarrollado una amplia variedad de métodos de enseñanza que están dirigidos a diferentes poblaciones y persiguen diferentes objetivos. A continuación presentaremos una perspectiva histórica del papel de la gramática en algunos de los enfoques y métodos de enseñanza más conocidos entre los profesores de inglés.

MÉTODO DE LA TRADUCCIÓN GRAMATICAL.

- enseñanza por medio de la traducción y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura
- empleo del método deductivo (enseñanza explícita)
- el medio de instrucción es la L1

MÉTODO DIRECTO.

- la lengua meta es el fin y el medio de instrucción
- enseñanza de reglas gramaticales en forma inductiva.
- atención especial a la enseñanza de vocabulario y a la auto-corrección.

ENFOQUE ORAL Y ENSEÑANZA DEL LENGUAJE SITUACIONAL.

- control y selección del vocabulario
- uso de patrones gramaticales (tablas de sustitución)
- práctica de ejercicios mecánicos en forma inductiva
- el significado, el contexto y la situación ocupan un lugar preponderante

MÉTODO AUDIOLINGUAL.

- producción estructural y enseñanza de reglas
- niveles de descripción lingüística: estructural, fonético, morfológico, etc.
- niveles lingüísticos que son subsistemas de sistemas: fonémico-morfémico-frases-cláusulas-enunciados.
- procesos de generalización y discriminación de reglas
- práctica de patrones lingüísticos en contexto y explicación de reglas.
- enseñanza

ENFOQUE COMUNICATIVO.

- el significado es más importante que la estructura
- énfasis en el significado
- ejercicios mecánicos ocupan un lugar secundario
- entrenamiento de las cuatro habilidades

1.3 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

Hemos mencionado antes que la competencia comunicativa del hablante implica el dominio de la competencia lingüística que esta gramática pretende desarrollar, requiere de técnicas e instrumentos de enseñanza que consideren los procesos cognoscitivos de adquisición-aprendizaje de la gramática, la realidad socio-cultural y las necesidades afectivas de los estudiantes. A continuación analizaremos el proceso de 'adquisición' de la gramática a partir de dos teorías: el monitor de **Krashen** y el aprendizaje significativo de **Ausubel**

1.3.1 PROCESOS DE ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE

Los procesos de adquisición-aprendizaje de L2 han sido estudiados por especialistas del lenguaje desde diferentes teorías del aprendizaje en general: **Estructuralismo (1870-1900)**, **Funcionalismo (1890-1930)**, **Conductismo (1900-1930)**, **Psicología de la Gestalt (1912-1935)**, **Psicología del Desarrollo Cognoscitivo (1920-1980)** y **Psicología Humanista (1959-1980)**. Los principios de las teorías del aprendizaje en general antes mencionadas permitieron la formulación de hipótesis de los procesos que se pueden aplicar a la adquisición y al aprendizaje de lenguas.

Para poder describir el proceso de aprendizaje de L2 es necesario precisar los conceptos de adquisición y de aprendizaje. **Krashen** señala que adquisición se refiere al proceso natural e inconsciente de adquirir una lengua por medio del contacto directo con ella. Aprendizaje es el proceso consciente de aprender una lengua a través del estudio formal. Aunque estos procesos de adquisición y aprendizaje pueden diferenciarse claramente, ambos pueden estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (**E-A**), esté o no el alumno inmerso en el ambiente de la lengua meta. Se puede considerar entonces que, aunque algunos aspectos de la lengua son aprendidos y otros son adquiridos, lo que determina si un conocimiento se adquiere o se aprende son otros factores los cuales explicaremos más adelante.

Chomsky sostiene que el aprendizaje de una lengua no se puede explicar únicamente por medio de la formación de hábitos y del conocimiento de estructuras, sino que se realiza a través de procesos

mentales que, con base en una serie limitada de reglas que están presentes en la mente del hablante (competencia), se genera un número infinito de oraciones.

En este trabajo de GP se acepta la idea de que la adquisición y el aprendizaje son procesos que pueden tener lugar en el contexto de instrucción formal en el cual centraremos nuestra atención para diseñar ejercicios estructurados y estructurantes de *as* y *like*. En el siguiente apartado se presentan dos teorías que explican los procesos de aprendizaje de L2: **Teoría del Monitor y la del Aprendizaje Significativo de Ausubel.**

1.3.2 TEORÍA DEL MONITOR

Krashen (1981), postulante de la Teoría del Monitor, considera que el aprendizaje consciente está disponible en la mente del que aprende. El monitor es un mecanismo mental que puede o no resultar útil en la comunicación real, pero que permite a la persona corregir su producción lingüística, siempre y cuando se cumplan tres condiciones:

- el hablante debe tener tiempo para pensar y utilizar las reglas gramaticales en forma consciente.
- el hablante debe estar consciente de la forma y tiene que buscar la corrección lingüística.
- el hablante debe conocer la regla, es decir, debe poseer una representación mental de la regla antes de aplicarla correctamente.

Las aportaciones que Krashen realizó resultaron innovadoras en su tiempo, aunque actualmente se cuenta con otras, las hipótesis de los universalistas del lenguaje, junto con el análisis de los factores que determinan la adquisición de la LE, resultan valiosos para el diseño de esta GP.

1.3.3 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel desarrolló la Teoría de la Asimilación Cognoscitiva en el salón de clases, la cual considera al aprendizaje como un proceso de integración de nuevos contenidos (conocimiento) en las estructuras cognoscitivas previas del sujeto. Para la enseñanza de lenguas extranjeras esta teoría ofrece una gran aplicación debido a que toma en cuenta el conocimiento de la L1, los procesos que tienen lugar en el aprendizaje de L2 y la situación social del proceso de E-A. Según Ausubel para que se facilite el aprendizaje es necesario tomar en cuenta diversos factores: cognoscitivos,

culturales, de necesidades y de motivación. Ausubel propone una distinción entre dos dimensiones del aprendizaje: la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico. Estas dos dimensiones dan lugar a cuatro clases de aprendizaje.

APRENDIZAJE POR RECEPCIÓN. El alumno recibe los contenidos en forma terminada, no necesita ningún descubrimiento más allá de la comprensión y la asimilación.

APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO. El contenido es descubierto por el estudiante. Este descubrimiento o reorganización del material se realiza antes de poder ser asimilado. El alumno reordena el material, lo adapta a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones y las leyes o conceptos que posteriormente asimila.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Este aprendizaje tiene dos características: a) relación del contenido con los conocimientos previos del alumno, b) el estudiante adopta una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila.

APRENDIZAJE REPETITIVO. Se produce cuando los contenidos no están organizados ni gradados, no hay variedad en el tipo de actividades y todo esto hace que el aprendizaje no sea significativo para los estudiantes.

La tarea del docente consiste entonces en dar un tratamiento pedagógico a la enseñanza de la gramática; esto es, procesar, organizar y secuenciar contenidos que sean significativos para la población destinataria y que permitan la incorporación del nuevo conocimiento al ya existente, siguiendo un modelo de E-A accesible encaminado a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

1.4 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población a la cual está dirigida esta **GP** está formada por estudiantes de la Escuela preparatoria de la **Universidad La Salle**, quienes tienen entre 15 y 18 años de edad, estudiaron inglés en diferentes escuelas secundarias con métodos diversos y lograron niveles de dominio del idioma inglés heterogéneos: el 70% son falsos principiantes y el 30% tienen nivel avanzado. El tamaño promedio de los grupos es de 20 alumnos como máximo. Las clases tienen una duración de 50 minutos y por lo mismo el profesor cuenta con muy poco tiempo para revisar tareas dentro de la clase. El programa de inglés es obligatorio y tiene una duración de tres años (aproximadamente 480 horas). Los profesores que imparten las clases son en su mayoría mexicanos que estudiaron en escuelas bilingües o que vivieron en el extranjero. Su formación profesional es heterogénea, va desde el bachillerato hasta la maestría y todos ellos cumplen con requisitos mínimos para poder trabajar en la Universidad La Salle: experiencia comprobable en la docencia y acreditación del examen de profesor del **CELE-UNAM**. En los cursos que se imparten se emplea el enfoque comunicativo y el material de instrucción lo conforman las series: Atlas, Headway y Preparación para el examen **TOEFL**. La Universidad La Salle es una institución de inspiración cristiana, acepta a estudiantes de otras creencias religiosas, pero que promueve la formación profesional humanista en su comunidad.

A lo largo de este capítulo se definió a la **GP**, se identificaron sus componentes, se revisaron los procesos de adquisición vs. aprendizaje y se presentaron las teorías de aprendizaje de **Krashen** y **Ausubel**, las cuales serán complementadas con los modelos de enseñanza de la gramática propuestos por **Van Patten** que servirán de base para nuestra propuesta de Gramática pedagógica de las conjunciones **as** y **like** para no nativohablantes de inglés que se presenta en el capítulo cuatro.

CAPITULO 2. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE 'AS' Y 'LIKE'

En este capítulo describiremos el funcionamiento de las conjunciones *as* y *like*, explicaremos las dificultades que enfrentan los no nativohablantes de inglés a este respecto y revisaremos la forma en que se presenta este punto lingüístico en materiales didácticos. Esta descripción servirá de base para seleccionar el modelo de gramática pedagógica que se presentará en el siguiente capítulo.

2.1 TEORÍA GRAMATICAL

En el capítulo uno definimos diferentes tipos y clasificaciones de gramáticas que son fuentes de descripción lingüística y la forma en que se presentan los puntos gramaticales. Partiendo del estudio del punto lingüístico en cuestión y de las aportaciones de las gramáticas antes mencionadas, se deduce que la Gramática tradicional y la Transformacional-Generativa son útiles tanto para la descripción lingüística como para el tratamiento pedagógico del punto lingüístico, *as* y *like*. La adopción de estas gramáticas se debe a que la problemática que el uso de *as* y *like* representa, para nativohablantes y para no nativohablantes, se plantea en niveles de equivalencia de vocablos, sintaxis y semántica, lo cual requiere de explicaciones y descripciones que las gramáticas antes mencionadas pueden ofrecer.

2.2 'AS' Y 'LIKE' EN GRAMÁTICAS DE L1 Y L2

2.2.1 DESCRIPCIÓN DE 'AS' Y 'LIKE' EN GRAMÁTICAS DE L1

En la revisión bibliográfica realizada se encontró que el punto lingüístico *as* y *like* es tratado en la mayoría de las Gramáticas de Inglés para no nativohablantes que fueron consultadas [Lester (1989), Levin (1987), Crews (1984), Elsbree (1981), Aarts (1982)].

Las descripciones de *as* y *like* que ofrecen estas gramáticas varían en el tipo de enfoque del problema, en el tipo de información y hasta en reglas gramaticales. Al analizar la información que se extrajo de las gramáticas de L1, se encontró que ésta se puede agrupar de la siguiente manera:

a) Todas las gramáticas proporcionan una definición e indican la categoría gramatical de los vocablos, pero no existe coincidencia entre las categorías gramaticales que se asignan a **as** y a **like**. Además de pertenecer a otras categorías gramaticales, **as** y **like** pueden ser conjunciones o preposiciones.

b) La mayoría de las gramáticas proporcionan descripciones estructurales de **as** y **like**, pero tampoco existe concordancia entre ellas:

AS + cláusula subordinada (*He acted as a supervisor during the exam* - Actuó como supervisor en el examen).

AS + frase preposicional (*The present economic situation is terrible, as it was 20 years ago* - La situación económica actual es terrible, así como era veinte años atrás)

LIKE + frase preposicional (*It's just like I imagined* - Es exactamente como imaginé)

LIKE + frase sustantivo (*It rained like Hell* - Llovía endemoniadamente)

c) Con respecto al lenguaje formal o informal, Lester (1989) considera que en inglés escrito **like** se usa como preposición: *She works like a trooper* - Trabaja como negro, *I feel like singing* - Tengo ganas de cantar, sin embargo, establece que **like** es aceptado en oraciones como: *He looks like his father* - Se parece a su papá. Elsbree (1981) distingue entre lenguaje coloquial (informal) y lenguaje estándar. En el siguiente ejemplo notamos la diferencia entre **as** y **like**. Lenguaje coloquial: *This rose smells sweet, like a flower should* - Esta rosa huele tal y como debe oler una flor.

Lenguaje estándar: *This rose smells sweet, as a flower should* - Esta rosa huele como debe oler una flor. Como conjunción es posible utilizar **like** en lenguaje oral y no en lenguaje escrito o estándar. Lester también señala que en el lenguaje publicitario **like** tiene uso muy difundido. Ejemplo: *Winstons taste good like a cigarette should* - Los Winston saben bien tal y como deben saber los cigarros.

d) Elsbree (1984) establece que ambos vocablos se utilizan para hacer comparaciones:

Like normalmente se utiliza para comparar cosas o personas: ***You are not like me*** No eres como yo.

AS normalmente compara acciones o estados: ***John works as hard as I do*** - John trabaja tanto como yo,

Los nativohablantes cometen dos tipos de errores: no distinguen la diferencia de uso de **as** y **like** en lenguaje formal y en lenguaje informal y, por otra parte, se dan situaciones en donde se presenta ambigüedad y no se sabe qué forma es más aceptada si **as** o **like**. Esas diferencias las explicaremos en el apartado 2.5.1.

2.2.2 DESCRIPCIÓN DE AS Y LIKE EN GRAMÁTICAS DE L2

Con respecto al problema que representa el uso de **as** y **like** para los no nativohablantes de inglés, podemos decir que este problema se aborda en la mayoría de las gramáticas y diccionarios de inglés para L2 que fueron consultados. [Sheperd and Rossner (1992), Thomson y Martinet (1974), Quirk (1980), Swan (1959), Homby (1975)]. Para los no nativohablantes de inglés el problema se da en cuatro niveles: equivalencia de vocablos, estructura, estilo y ambigüedad:

a) Equivalencia de vocablos.

En español la palabra como y en inglés hay dos: **as** y **like**.

b) Estructura.

Like va seguido de: frase preposicional, sustantivo, pronombre. **As** va seguido de: un sujeto más un verbo (cláusula), o de una frase: ***I didn't move anything. I left everything as I found it*** - No moví nada. Dejé todo como lo encontré; ***In 1996, as in 1997, many people have lost their jobs***-En 1996, como en 1997, mucha gente ha perdido sus empleos. (Ver Tabla 1).

c) Estilo.

Se suman a los anteriores el problema de los nativo-hablantes, la distinción entre lenguaje formal e informal y la ambigüedad.

Ej. La frase. ***Nobody loves you like I do*** - Nadie te quiere como yo, es correcta en estilo informal, pero es incorrecta en estilo formal. En estilo formal **as** normalmente va seguida de verbo auxiliar más sujeto (se invierte el orden de las palabras). ***She was a Catholic, as were most of her friends*** - Era católica, como lo eran la mayoría de sus amigos; ***She believed, as did all his family, that God is the Supreme Lord*** - Ella creía, igual que su familia, que Dios es el Supremo Señor).

d) Ambigüedad

El problema se presenta en el momento en que el hablante no distingue qué palabra utilizar **as** o **like**, y entonces los utiliza indistintamente sin darse cuenta de que existe diferencia en el significado. La oración: ***As your brother, I must warn you to be careful*** - Como tu hermano debo advertirte que tengas cuidado) es diferente de la oración. ***Like your brother, I must warn you to be careful*** - Como tu hermano, yo también debo advertirte que tengas cuidado). En la primera, el que habla (I) es en realidad hermano del oyente (you), mientras que en la segunda el que habla (I) no es hermano del oyente (you), pero posee alguna actitud o característica similar al hermano de éste.

Esta gramática abordará exclusivamente la problemática de los no nativohablantes de inglés con respecto al uso de **as** y **like**, y se limitará a tratar los aspectos de equivalencia de vocablos, estructura y ambigüedad.

2.3 CARACTERÍSTICAS DE 'AS'

2.3.1 ETIMOLOGÍA Y CATEGORÍA GRAMATICAL

En el diccionario de inglés The Oxford English Dictionary (**Simpson and Werner**, 1989) se encontró que **as** proviene del inglés antiguo y también del inglés medio **ealswa** que significa **del mismo modo**. Actualmente es una palabra que en lengua oral se emplea como conjunción, pero también es preposición.

2.3.2 SIGNIFICADOS, USOS Y SINTAXIS

SIGNIFICADO.

As significa en el mismo grado o cantidad (*As sweet as sugar* - Tan dulce como el azúcar), por ejemplo (*You waste too much time doing things as sitting in cafes all day* - Pierdes mucho el tiempo haciendo cosas como el sentarte todo el día en un café), en la misma forma (*Think as I think* - Piensa como pienso yo), al mismo tiempo (*Arthur was leaving the house as I arrived* - Cuando llegué a casa Arturo se estaba yendo), aunque (*Exhausted as I was, I kept on running* - A pesar de que estaba cansado, seguí corriendo), en el papel de, con capacidad para o en función de (*Acting as a mediator* - actuando como mediador), en forma similar (*The same as* - igual que).

USOS.

As se utiliza para expresar: tiempo, razón, modo, concesión, como pronombre, para hacer comparaciones, con verbos de opinión, va seguido de: objeto, frase sustantivo, adjetiva o verbal. Significa porque: *As they live near us, we see them quite often* - Como viven cerca de nosotros, los vemos muy frecuentemente. Se utiliza cuando las dos oraciones suceden al mismo tiempo: *I watched her as she opened the letter* - Mientras ella abría la carta, la observé. Se utiliza cuando dos acciones de corta duración suceden al mismo tiempo: *As the day went on, the weather got worse* - mientras avanzaba el día, el clima empeoraba.

SINTAXIS.

As puede ir seguido de cláusula, frase preposicional o sujeto más verbo.

As+ Cláusula

frase preposicional

sujeto + verbo

2.4 CARACTERÍSTICAS DE 'LIKE'

2.4.1 ETIMOLOGÍA Y CATEGORÍA GRAMATICAL.

En el diccionario The Oxford English Dictionary (**Simpson and Weiner, 1989**) se encontró que *like* proviene del inglés antiguo *lician* que significa por favor, o de *gelic* que significa similar. *Like* puede ser verbo, preposición, adverbio, sustantivo y conjunción. Desde tiempos de Chaucer *like* se ha usado como conjunción.

2.4.2 SIGNIFICADOS, USOS Y SINTAXIS.

Actualmente *like* puede ser verbo, preposición, adverbio, sustantivo y conjunción. *Like* significa en la misma forma (*To dance like she does takes time and practice* - El bailar como ella lo hace requiere de práctica), como comparación (*Like your brother, I am worried* - Igual que tu hermano, yo estoy preocupado).

USOS.

Like se utiliza para expresar similitud, comparación, ejemplificación y modo.

SINTAXIS.

Like puede ir seguido de adjetivo más preposición, de palabra con terminación *ing*, de sustantivo o de frase preposicional.

Like + adjetivo + preposición

_ing

sustantivo

frase preposicional

2.5 COMPARACIÓN DE 'AS' Y 'LIKE'

2.5.1 SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE 'AS' Y 'LIKE'

a SIMILITUD Ambos pueden ser preposiciones y conjunciones.

DIFERENCIA: **as** se utiliza para hablar de cosas y personas, considerándolas en forma particular; expresa parecido exacto más que similitud

He served as a soldier - trabajaba como un soldado; **She looks like a nurse** - Se ve como enfermera. **Like** se utiliza para hablar de acciones o estados.

b SIMILITUD Sirven para hacer comparaciones

DIFERENCIA **Like**= similar a o en la misma forma: compara cosas y personas.

As = exactamente lo mismo: '**As your mother, I am worried about you.** ('I' es realmente madre de 'you')

'**Like your mother, I am worried about you** ('I' no es madre de 'you')

c. SIMILITUD: Ambas tiene diferencias tanto en lenguaje oral como en lenguaje escrito.

DIFERENCIA. En lenguaje escrito **Like** es preposición= similar, característico de, inclinado a'

She works like a trooper - Trabaja como soldado; **He feels like singing** - Tiene ganas de cantar.

As puede ser conjunción o preposición (muestra equivalencia):

She takes to politics as a duck takes to water - Se involucra en la política como pez en el agua;

Lovely as April jonquils - Hermoso como un junquillo.

En lenguaje oral se acepta: **He looks like he were tired** -Se ve como si estuviera cansado; pero en el lenguaje escrito debe decir: **He looks as if he were tired.**

2.6. ANÁLISIS CONTRASTIVO INGLÉS-ESPAÑOL: AS, LIKE vs. COMO

Así como las gramáticas de inglés parten de diferentes puntos de vista para explicar el funcionamiento de *as* y *like*, sucede lo mismo con las explicaciones que ofrecen las gramáticas de español. A continuación se presenta un análisis con los puntos de coincidencia y contraste entre *as*, *like* y *como*, que permitirán conocer la problemática de los hispanohablantes al estudiar este punto lingüístico. (Ver Tabla 2).

2.6.1 CATEGORÍA GRAMATICAL Y SIGNIFICADO

Como es un adverbio modal, relativo y de carácter pronominal que determina modo y cantidad, *as* es conjunción o preposición; es un nexo o conector que tiene categoría gramatical de conjunción y de preposición pues, además de relacionar dos palabras, también enlaza dos oraciones o proposiciones. *As* y *como* son conjunciones y preposiciones. Por otra parte, *like* es una conjunción, pero también puede ser verbo, sustantivo o preposición. Considerando la amplia variedad de categorías gramaticales de las tres palabras antes mencionadas, inferimos que no existe una equivalencia exacta de términos en inglés y en español, y que la enseñanza del punto lingüístico en cuestión, basada únicamente en la categoría gramatical, resulta totalmente deficiente. [(Thomson and Martinet (1974), Lester (1989), Levin (1987), Aarts (1992), Richards (1985), Seco (1989)]. (Ver tabla 2)

SIGNIFICADO

As, *like* y *como* significan 'en la misma forma', 'por ejemplo', 'en el papel de' (con capacidad para o en función de) y en forma similar.

As y *like* se utilizan para hacer comparaciones, pero *as* se emplea para hablar de cosas y personas en forma particular, y *like* se emplea para hacer comparaciones y ejemplificaciones.

Como se utiliza para hacer comparaciones, para hablar de cosas, personas y para hacer ejemplificaciones.

2.6.2 USOS Y SINTAXIS

Tanto en inglés como en español, se encontró que algunas gramáticas parten de la estructura de la oración para explicar las palabras *as*, *like* y *como* [Quirk (1980), Crews (1984), Richards (1985), Revilla (1985), Beristain (1984), Seco (1989)]. A continuación presentamos dos de las descripciones que fueron más frecuentes en los libros antes mencionados.

A. DESCRIPCIÓN BASADA EN LA ORACIÓN

En esta descripción se plantea la diferencia entre oración (cláusula) y proposición, después se procede a describir el tipo de posibles construcciones y combinaciones, empleando a las conjunciones *as* y *like*

a) Oración. Es la unidad más pequeña con sentido completo en sí misma y que posee autonomía sintáctica. Ej. *Lo sabe, pero se calla.*

Estructura: proposición + proposición = oración coordinativa.

b) Proposición: Es la unidad con sentido en sí misma que depende de otra estructura y que no funciona en forma independiente, sino que forma parte de otra unidad superior, la oración. En la oración: *Lo sabe, pero se calla*, *Lo sabe* es la proposición; *se calla* es también proposición.

Estructura: Proposición subordinada (oración incluyente): sujeto + proposición incorporada + predicado. Ej. *El hombre que trabaja, obtiene su recompensa.* *El hombre* es el sujeto, *que trabaja* es la proposición y *obtiene su recompensa* es el predicado.

c) Clasificación de proposiciones subordinadas:

1) Sustantivas. Se emplean los nexos: *que*, *si*, *como* o no se emplea ningún nexo.

2) Adjetivas. Tienen dos elementos, un nexo y un antecedente. Se clasifican en explicativas y especificativas. Se emplean los nexos: *que*, *cual*, *quien* y *cuyo*. (El antecedente puede ser un sustantivo o un elemento sustantivo).

3) Adverbiales modales. Utilizan los nexos subordinantes: *como* y otras frases que expresan modo: *de modo que*, *de manera que*, *de forma que*. También se usan sin nexo.

B. DESCRIPCIÓN BASADA EN LA ESTRUCTURA, EN EL ANTECEDENTE Y EN EL CONSECUENTE.

La descripción estructural de *as* y *like* es sencilla porque el número de construcciones posibles, empleando estas palabras, es restringido.

As, like y *como* pueden ir seguidas de una frase preposicional.

As, like y *como* pueden tener un antecedente. antecedente + *as*; ANTECEDENTE + *like* y antecedente + *como*.

As, like y *como* pueden no tener un antecedente.

Like y *como* pueden ir seguidas de nombre, pronombre y adjetivo.

Sólo *as* puede ir seguida de cláusula y de sujeto + verbo.

Sólo *like* puede ir seguida de adjetivo + preposición.

Sólo *like* puede ir seguida de verbo + *like* + *ing*.

Sólo *como* puede ir seguido de infinitivo.

Sólo *like* puede ir seguido de adjetivo + preposición; verbo + *like* ; +_ing; +sustantivo; +pronombre.

Considerando lo anterior, podemos decir que los hispanohablantes tendrán que diferenciar claramente los usos de *as* y *like* para no confundirlos y por esa razón los ejercicios de la GP se dedicarán más a hacer esta distinción y a la práctica de las estructuras.

2.7 TRATAMIENTO DE 'AS' Y 'LIKE' EN LIBROS DE TEXTO.

Con respecto al tratamiento pedagógico de *as* y *like* presentado en libros de texto y en otros materiales didácticos de inglés como lengua extranjera consultados, se encontró lo siguiente:

a) El punto lingüístico de *as* y *like* no es de los más comunes. De los 11 libros revisados, este punto sólo se encontró en 5 de ellos. Estos libros son de nivel intermedio y avanzado: *Challenge* (Brewster, 1981); *New Headway Intermediate and Advanced* (Soars Liz and John, 1998); *American Streamline, Destinations* (Hartley and Viney, 1985); *Communicative Grammar Practice* (Jones, 1992) y *Progress to Proficiency* (Harmer, 1989)].

b) En ninguno de los siguientes tres libros: preparación para uno de los exámenes oficiales de dominio de inglés más reconocidos, formación de maestros y gramática especializada, no se trata el punto lingüístico *as* y *like*: *Think First Certificate* (Naunton, 1989), *Ways of Training Pilgrims Longman Resource Book* (Woodward, 1992) y *Progress to Proficiency* (Jones, 1993), respectivamente.

c) Los libros revisados son de edición reciente (1989 a 1996) y frecuentemente son utilizados como libros de texto en los cursos de inglés o como libros de consulta.

d) El tratamiento de *as* y *like* en los materiales didácticos revisados no se presenta en forma sistemática, únicamente el libro *Progress to Proficiency* lo trata en forma contrastada.

Los libros *Communicative Grammar Practice* (1992) y *American Streamline* (1985) presentan este punto lingüístico como elemento conector en cláusulas explicativas de razón y de comparación.

e) Los demás libros presentan *as* y *like* en forma independiente, señalan la categoría gramatical de cada uno y proporcionan sus definiciones.

Considerando lo anterior deducimos que los materiales didácticos que incluyen tratamiento gramatical de *as* y *like* son de nivel intermedio y avanzado; que los materiales didácticos no consideran la importancia que este punto gramatical tiene en el desarrollo de las habilidades discursivas de los estudiantes y que es indiscutible la necesidad de elaborar ejercicios de *as* y *like* con explicaciones gramaticales complementarias que contemplen la problemática de los no nativohablantes.

2.8 ASPECTOS DE 'AS' Y 'LIKE' QUE SE DESARROLLARÁN EN LA GP.

La descripción lingüística realizada, las gramáticas de L1 y L2 consultadas, el análisis contrastivo y la revisión de materiales didácticos presentados en este capítulo, indican que el punto lingüístico *as* y *like* resulta complejo para los no nativohablantes, estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Pensando en los no nativohablantes, destinatarios de esta gramática, hemos limitado el tratamiento de *as* y *like* a tres aspectos; equivalencia de significados, estructura y ambigüedad. Con respecto a los significados del punto lingüístico *as* y *like* y con el fin de poder elaborar los ejercicios que se presentan en los capítulos 4 y 5, hemos seleccionado los significados que a continuación se detallan. Significados de *as*: 'por ejemplo', 'al mismo tiempo', 'en la misma forma', 'en el papel de' ('con capacidad para' o 'en función de') y 'en forma similar'. Significados de *like*: 'en la misma forma', 'en forma similar' y 'por ejemplo'.

La descripción lingüística que se realizó del punto *as* y *like* refleja que, de acuerdo con la problemática que los no nativohablantes estudiantes de inglés como lengua extranjera enfrentan, las gramáticas que pueden contribuir a aclarar los escollos de este punto lingüístico son: la Gramática Tradicional y la Transformacional generativa. El análisis contrastivo de *as* y *like* en inglés y en español indica que la falta de equivalencia de significado, de función gramatical (variabilidad) y de estructura es la causa de confusión entre los no nativohablantes. Por otra parte, se considera que la descripción de *as* y *like* debe partir de las reglas de uso del inglés, porque una descripción basada en el funcionamiento de *como* en español produciría confusión a los estudiantes.

SIGNIFICADOS QUE SE TRATARAN EN LA GP

AS	LIKE
Por ejemplo	Por ejemplo
En la misma forma	En la misma forma
En forma similar	En forma similar
Al mismo tiempo	
En el papel de	

Tabla 1.

AS	LIKE
<u>ETIMOLOGÍA</u>	
Del inglés antiguo y medio <i>ealswa</i> que significa del mismo modo	Del inglés antiguo <i>lician</i> : que significa por favor, o del vocablo <i>gelic</i> que significa similar.
<u>CATEGORÍA GRAMATICAL</u>	
Conjunción o preposición.	Conjunción, preposición, etc.
<u>SIGNIFICADO</u>	
Como, por ejemplo, en la misma forma, al mismo tiempo, aunque, en el papel de, con capacidad para o en función de y aunque.	En la misma forma, similar a, por ejemplo.
<u>USOS</u>	
Expresa tiempo, razón, modo, concesión y comparación.	Expresa similitud, comparación, ejemplificación y modo.
As se utiliza para hablar de cosas y personas en forma particular y expresa parecido exácto.	Like se utiliza para hablar de acciones o estados y expresa parecido (no exácto).
Ej. As your mother, I am worried about you. ('I' es en realidad madre de you).	Ej. Like your mother, I am worried about you (I no es madre de you, pero actúa en forma similar a ella)
He served as a soldier (Trabajó como un soldado y en realidad es un soldado).	
<u>REGLAS ESTRUCTURALES</u>	
AS + cláusula	LIKE + adjetivo + preposición
frase preposicional sujeto + verbo	___ing.
	noun
	pronoun
	frase preposicional

'USO'**LENGUAJE FORMAL E INFORMAL.**

En lenguaje formal:

as + verbo aux + sujeto.

He was very rude, as was his wife.

Se usa **as** cuando dos acciones suceden

al mismo tiempo.

En lenguaje informal:

like + pronombre + verbo:

Nobody loves you like I do.

En lenguaje estandar.

like + somebody-something doing.

like + sustantivo:

It sounds like a baby crying.

This perfume smells like roses.

En lenguaje publicitario:

like + frase sustantiva:

This rose smells sweet, like flowers should.

PUNTOS DE CONFLICTO

a) **ESTRUCTURA** Los no nativohablantes de inglés presentan problemas con la estructura pues la estructura de **as** y la de **like** son diferentes.

b) **AMBIGÜEDAD**. Los no nativohablantes de inglés no diferencian cuando utilizar **as** y cuando **like** porque no saben que **as** expresa lo que es real y **like** expresa parecido.

Ej. ***I worked as a slave***-Yo era esclavo.

I worked like a slave-Yo trabajé mucho.

Tu padre anda despacio como un viejo (modo)	As your mother, I am worried about you (en realidad es su madre)	Like your mother, I am worried about you (no es su madre, pero actúa en forma similar a ella)
Me gustaría ser tan rico como mi vecino (igualdad)	He served as a soldier (trabajó como soldado y en realidad es soldado)	He worked like a teacher (trabajó como maestro, pero no lo era)

REGLAS ESTRUCTURALES

Se clasifican en modales y valorativas. AS + cláusula	LIKE + frase adjetiva
a. Modales con antecedente: adjetivas y adverbiales.	frase preposicional sujeto + verbo
b. Modales sin antecedente: adjetivas y adverbiales.	frase verbal sustantivo
c. Valorativas: adjetivas, sustantivas y adverbiales.	pronombre preposición
COMO + pronombre + preposición	
pronombre	
adjetivo	
infinitivo	
adverbio	

USAGE

a. Lenguaje formal e informal. Cómo, con acento prosódico y ortográfico, equivale a de qué modo o de qué manera: ¿Cómo está el enfermo? ¡Cómo llueve!	En lenguaje formal. as + verbo aux. + sujeto He was very rude, as was his wife.	En lenguaje informal like + pronombre + verbo.
--	--	---

Tabla 2.

COMO	AS	LIKE
<u>ETIMOLOGÍA</u>		
Latín <i>quomodo</i>	Inglés antiguo y medio <i>ealswa.</i>	Inglés antiguo y medio
<u>SIGNIFICADO</u>		
Del modo o a la manera que	Del mismo modo	Por favor, similar
<u>CATEGORÍA GRAMATICAL</u>		
Adverbio pronominal relativo determina modo o cantidad. En español los adverbios también son preposiciones.	Conjunción y preposición	Conjunción, preposición, etc.
<u>SIGNIFICADO</u>		
El modo o la manera que, según, calidad de, aproximadamente.	Como, por ejemplo, en la misma forma, al mismo tiempo, aunque, en el papel de, con capacidad para o en función de, aunque.	En la misma forma, similar a, porejemplo.
<u>USOS</u>		
Expresa equivalencia, semejanza semejanza o igualdad, extrañeza, admiración, cualidad, de aproximación, modo. <i>Se despidió afectuosamente, como un hijo de su madre</i> (semejanza).	Expresa tiempo, razón, modo, concesión y comparación. Se utiliza para hablar de cosas y personas en forma particular, Expresa parecido exacto.	Expresa similitud, comparación, modo. Se utiliza para hablar de acciones o estados, expresa parecido (no exacto).

También significan por qué motivo, causa o razón, en fuerza o en virtud de que: <i>¿Cómo, no fuiste ayer al paseo?, No sé cómo no lo mató,</i>	Se usa cuando dos acciones suceden al mismo tiempo. <i>As she was out of town I stayed at home.</i>	<i>Nobody loves you like I do</i>
Se utiliza como interjección y denota extrañeza o enfado: <i>¡Cómo!</i>		En lenguaje informal
Expresa extrañeza o admiración y se emplea para pedir explicación de una cosa que no se esperaba o no parecía natural. <i>¿Cómo, así?</i>		like + somebody like + something doing
La expresión <i>¿Cómo no?</i> equivale a <i>¿Cómo podría ser de otro modo?</i>		like + sustantivo <i>It sounds like a baby crying.</i> <i>This perfume smells like roses.</i>
		En lenguaje publicitario. like + frase sustantiva <i>This rose smells like flowers should.</i>

PUNTOS DE CONFLICTO ENTRE 'AS', 'LIKE' Y 'COMO':

A) ESTRUCTURA

Los no nativohablantes de inglés presentan problemas con la estructura, pues la estructura de **as** es diferente de la de **like**.

B) AMBIGÜEDAD

Los no nativohablantes de inglés no diferencian cuando usar **as** y cuando **like** porque no saben que **as** expresa lo que es real y **like** expresa parecido,

Ej. ***I worked like a slave*** significa que yo trabajé mucho y que sin embargo no soy esclavo,

C) CONFUSIÓN CON ALGUNOS SIGNIFICADOS

Cuando *as* significa cuando, porque o mientras puede causar confusión.

Ejemplo: *As it was raining, we hurried to get the umbrella* significa: Como estaba lloviendo nos apresuramos a buscar el paraguas, y no significa: Cuando, ni tampoco significa mientras estaba lloviendo.

CAPÍTULO 3. MODELOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En este capítulo se revisarán los procesos de aprendizaje de la gramática desde el punto de vista cognoscitivo, las corrientes del análisis de error y las implicaciones del interlenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Más adelante se describirán los modelos de Toma de Conciencia Gramatical, de procesamiento de **input** y de **output** estructurado que servirán de base para el diseño de los ejercicios de **as** y **like** que se presentan en el siguiente capítulo.

3.1 LA TEORÍA COGNOSCITIVA Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Como mencionamos en el apartado 1.3.1 del capítulo 1, la Teoría Cognoscitiva surgió como resultado de estudio de las carencias del Conductismo para describir el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE o L2) en los años 1960's y 1970's. Considerando que hemos adoptado al Cognoscitivismo como marco teórico de nuestro trabajo, es necesario recordar que ésta es una teoría psicológica que ha sido aplicada a la educación y al aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de estudiar los procesos mentales y las estrategias que son utilizadas por los que aprenden. La teoría cognoscitiva define al aprendizaje como un proceso de reacomodo y 'rutinización' en el cual la memoria y el procesamiento de la información desempeñan un papel muy importante.

3.1.1 LA MEMORIA

En las etapas iniciales del aprendizaje, la memoria operativa o a corto plazo controla el proceso a través de la experiencia (repetición) y éste se vuelve automático. Si la información que se registra en la memoria no se repite o codifica, entonces se pierde, si por el contrario, ésta es codificada, entonces pasa a la memoria que tiene una mayor capacidad, la memoria a largo plazo.

Una vez que la información ha sido almacenada, es posible accederla y organizarla en patrones de actuación, los cuales producirán secuencias de acciones (**output**). En primer lugar analizaremos los procesos de acceso y organización del conocimiento, específicamente de la gramática y posteriormente los de procesamiento de **input**.

La memoria está constituida por una estructura compleja de nodos o enlaces interasociados e interaccionales que al ser estimulados en la memoria a largo plazo es posible recuperar la información en la memoria a corto plazo. Cuando la estimulación de los nodos ocurre una sola vez el proceso es controlado y consciente, cuando la estimulación de los nodos se repite sistemáticamente, el proceso se vuelve automatizado. Partiendo de la Teoría Cognoscitiva se puede afirmar que el aprendizaje de la gramática es un continuo desarrollo en el que se da la integración sistémica de habilidades lingüísticas con otras habilidades cognoscitivas. Este desarrollo va de procesos controlados a procesos automáticos.

El aprendizaje de la gramática es entonces un proceso cambiante en el que la activación de una parte del sistema produce alteración y reestructuración en otras partes del mismo. Además de la memoria, del interlenguaje (IL), del análisis de error y del procesamiento de **input**, la Teoría Cognoscitiva permitió estudiar y describir otros factores y procesos mentales del aprendizaje de una L2 que mencionaremos a continuación

3.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje son actividades mentales que han sido definidas por diversos autores de diferente manera. **Selinker y Swain (1975)** identificaron tres estrategias centrales: transferencia del lenguaje, sobregeneralización y simplificación. **Chamot (1987)** define a las estrategias de aprendizaje como técnicas o secuencias integradas de procedimientos o actividades que se seleccionan con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información.

A diferencia de las estrategias de comunicación y producción, las estrategias de aprendizaje describen la forma en que el estudiante utiliza el sistema de reglas y no la forma en cómo se adquieren estas estrategias. En este trabajo acepta la idea de que las estrategias de aprendizaje incluyen a las estrategias del proceso general de formación y de prueba de hipótesis

3.3 TIPOS DE CONOCIMIENTO.

De acuerdo con la teoría en cuestión, el conocimiento está conformado por habilidades complejas y es regulado por dos tipos de procesos: controlados y automáticos. Estos procesos se pueden equiparar con el conocimiento declarativo y procedimental, respectivamente. El conocimiento declarativo se caracteriza porque la información registrada en la memoria en forma de significado no ha sido integrada o automatizada. El conocimiento procedimental, en contraste con el declarativo, tiene dos usos: se refiere al conocimiento que ha sido procesado y que está disponible para ser usado en forma automática e inconsciente; también se refiere al conocimiento de las estrategias que el estudiante emplea para manejar eficazmente el conocimiento de la L2 en la comunicación. Con relación a la gramática, el conocimiento de reglas que se aprenden rápidamente es declarativo y gradualmente, con la experiencia, puede convertirse en procedimental

3.4 TEORÍA DEL INTERLENGUAJE

La importancia de la teoría del Interlenguaje (IL) radica en que constituyó el primer intento para explicar los problemas que se presentan en el proceso de adquisición de L2; se basó en los estudios del análisis de error que los hablantes cometían, respecto de los patrones generales de la L2 y ha sido objeto de diversas definiciones que han estado presentes en la investigación lingüística de los últimos años. A continuación se presentan algunos enfoques del Interlenguaje que son importantes para entender el proceso de adquisición de la gramática. Selinker (1972) considera que la estructura mental de la L1 es diferente a la de la L2, utiliza este término para:

a) referirse al sistema abstracto, estructurado y coherente de reglas de la L2, que quien aprende ha construido y que afectan su actuación en un momento determinado; estas reglas se desarrollan a través de procesos como transferencia de lenguaje y de entrenamiento; estrategias de aprendizaje y de comunicación; simplificación, comprensión correcta del sistema de la lengua meta y sobregeneralización

b) describir el sistema o serie de sistemas interconectados que caracterizan al proceso de adquisición del conocimiento del que aprende y la forma en que este sistema es observado en un estado de desarrollo de la L2.

Selinker plantea aspectos importantes del interlenguaje: el conocimiento implícito, las estrategias que contribuyen al desarrollo de la L2; los conceptos de retroceso o *backsliding* y **fosilización**. El *backsliding* es un proceso intermedio entre la L1 y la L2 el cual indica que en ciertos momentos el hablante utiliza las formas del lenguaje correctamente (reglas aprendidas en un estado de desarrollo anterior), pero que en otras ocasiones (bajo presión) las utiliza incorrectamente. Según el proceso de fosilización, que también abarca a otros procesos, consiste en que los que aprenden llegan a un momento en los que dejan de aprender y no llegan a dominar la lengua meta (**competence**).

A diferencia de **Selinker** y **Tarone**, **Bialystok** y **Sharwood-Smith** (1981) consideran que los procesos que intervienen en la adquisición de L1, no sólo son los mismos, sino que también están presentes en la L2. Este hecho hace que se incrementen los recursos que facilitan el aprendizaje. Los componentes que determinan la actuación del que aprende son: la forma de representación y el análisis mental del lenguaje, el sistema de procesos del conocimiento que el que aprende debe controlar y coordinar en la producción de sus respuestas lingüísticas. **Bialystok** y **Sharwood-Smith** afirman que los sistemas de procesamiento para el acceso al conocimiento y los sistemas para la producción del lenguaje (actuación o **output**) no son iguales.

Señalan que el IL no es un estado mental, ni un producto con características del lenguaje de los nativohablantes, es la evidencia de uno o varios grupos de procesos o sistemas del lenguaje, diferentes a los de los nativohablantes; es la producción sistemática del lenguaje en la que los que aprenden todavía no han alcanzado un nivel de análisis del conocimiento lingüístico, o de los procesos de control que los nativohablantes poseen.

De acuerdo con Bialystok los mecanismos para explicar los principios de la adquisición y de uso del lenguaje son los siguientes: componentes del conocimiento y del control, la velocidad y la eficiencia en que el proceso de recuperación puede poner al usuario en operación. Respecto de las estrategias, señala que son dos: estrategias de control y estrategias de conocimiento. Las primeras se refieren a que el lenguaje es manipulado con un propósito específico. El que aprende explota la representación estructural del código y lo manipula con un fin determinado. Existen dos aspectos relacionados con las estrategias: la necesidad de comunicar (interacción), en donde el estudiante necesita la información que su compañero tiene y la toma de decisión, en donde el hablante puede decidir dar solución a un problema comunicativo o lingüístico.

3.4.1 INSTRUCCION FORMAL Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

Con relación a la instrucción formal en la que se fundamenta esta gramática, a continuación hablaremos de los estilos de aprendizaje. Ellis (1995) señala que la instrucción formal puede afectar el estilo cuidadoso (consciente, monitoreado, superordenado y con influencia de L1) del que aprende, pero plantea que es menos probable que tenga efecto en el estilo vernacular o subordinado (inconsciente, no monitoreado y sin influencia de L1). Afirma que la intemalización y la alternancia de estilos determina la variabilidad en el lenguaje del que aprende. Este *continuum* del IL consiste en una serie de gramáticas traslapadas (sobrepuestas), de las cuales cada una comparte reglas con la gramática previamente construida, pero también contiene nuevas reglas que son revisadas continuamente. Cada regla tiene el estatus de hipótesis y, como señalaba Corder (1976), los que aprenden las formulan basándose en las propiedades estructurales de la L2 y tomando en cuenta la información en forma de *input* a la cual están expuestos.

3.4.2 PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE INTERLENGUAJE (IL)

Selinker (1972) identifica cinco procesos mentales que son responsables de la adquisición de la **L2**

- 1 Transferencia de lenguaje (sólo algunos aspectos de la L1 pueden ser transferidos a la **L2**).
2. Transferencia de entrenamiento (la forma en que el que aprende fue instruido puede determinar los elementos que conforman el interlenguaje).
3. Las estrategias de aprendizaje de la **L2** (la identificación de la forma en la que el que aprende se acerca al objeto de conocimiento o material).
4. Estrategias de comunicación de **L2** (identificación de la forma en la que el que aprende se comunica con los nativohablantes de la **L2**).
- 5 Sobregeneralización del material de **L2** (Agunos aspectos del interlenguaje son resultado de la sobregeneralización de las reglas y de aspectos semánticos).

3.4.3 ESTRATEGIAS CENTRALES DEL INTERLENGUAJE (IL)

Selinker (1972) planteó que el interlenguaje (IL) se refiere a la transferencia del lenguaje, a la sobregeneralización y a la simplificación como estrategias basadas en los errores que se cometen en la producción de **L2**; está formado por gramáticas intermedias en las mentes de los que aprenden durante el proceso de desarrollo de la competencia lingüística de **L2**.

McLaughling (1983) identificó al IL como la prueba de hipótesis que los que formulan en sus mentes acerca de las reglas de la **L2** y que, al recibir evidencia positiva en el **input** las pueden confirmar y si reciben evidencia negativa las pueden rechazar.

Por su parte **Ellis** (1989) explica el desarrollo del IL en tres fases: innovación que es la adquisición de nuevas formas; elaboración, al descubrir los diferentes usos contextuales de una forma surge la complejidad y revisión que son los ajustes del sistema que se dan como resultado de las dos anteriores.

Bialystok (1985) distingue dos aspectos de la adquisición de **L2**: el conocimiento y el control. El conocimiento se refiere a la manera en que el sistema de lenguaje está representado en la mente del que aprende y el control se refiere al sistema de procesamiento para controlar el conocimiento en la actuación. Posteriormente, **Bialystok (1990)** nuevamente hace una distinción entre 'proceso' y 'actuación', ahora considera al proceso como las descripciones de métodos de almacenamiento de los medios que se utilizan para acceder a las reglas y considera a la 'actuación' como las descripciones del conocimiento de reglas para una estructura lingüística.

3.5 ANÁLISIS DE ERROR

El análisis de error fue el recurso de investigación para conocer el proceso de adquisición de **L2** que sustituyó al análisis contrastivo en la década de los años 60 y 70. En su tiempo, el análisis de error cuestionó a las teorías conductistas del aprendizaje aplicadas a la **L2** que consideraban que el proceso de aprendizaje de **L2** era el mismo que el de la adquisición de **L1** y que los errores debían ser erradicados; no fue sino hasta finales de los años ochenta que el análisis de error (**AE**) volvió a tomar fuerza, presentando evidencia de que los errores de los estudiantes no necesariamente se deben a la interferencia y que, por el contrario, son una característica normal del proceso de aprendizaje.

Corder (1970) retomó la teoría del **AE**, a fin de estudiar a la adquisición como el resultado de la transferencia de la **L1** a la **L2**, o de la construcción de un sistema de **L2** similar al sistema de la **L1**. También planteó la distinción entre errores de 'competencia' y *mistakes* en la actuación. Un error se presenta debido a la falta de conocimiento que impide al estudiante tener acceso al conocimiento de la regla de la **L2** y que por ello toma otra alternativa; los errores son evidencia de las estrategias de aprendizaje, pueden ser sistemáticos (errores del propio sistema del que aprende) y no sistemáticos (*mistakes*). Un *mistake* es un lapsó mental que refleja una falla en el proceso que resulta de la competencia entre el conocimiento de la **L1** y de la **L2**, se debe a limitaciones en la memoria y a la falta de automatización.

Con relación a la gramática pedagógica de *as* y *like*, es evidente que al utilizarlas los estudiantes no nativohablantes cometen tanto errores como *mistakes*, por lo tanto ambas definiciones nos resultan útiles para la elaboración de los ejercicios de procesamiento de **input** y de **output** estructurado que se presentarán en el siguiente capítulo

3.5.1 CLASIFICACIÓN DE LOS ERRORES

Con respecto a la clasificación de los errores, podemos mencionar las siguientes categorías:

1. Lingüística: morfología, sintáxis, vocales; cláusulas, auxiliares, pasivos, conjunciones, etc.
2. Taxonomía de estrategias superficiales del error (Dular, Burt, Krashen, 1982): omisión, adición, falta de información, falta de ordenamiento.
3. Sistemática (Corder 1974): pre-sistema, sistema y post-sistema.

Richards (1971) clasificó a los errores de la siguiente manera: transferencia; intralingual: sobregeneralización, ignorancia de la regla, aplicación incompleta de la regla, hipótesis de falsos conceptos, única, problemas de proceso; estrategias de conocimiento.

La tarea de identificar a los errores y su naturaleza no es una labor sencilla; sin embargo, resulta vital para nuestra gramática pedagógica debido a que constituirá el punto de partida para el diseño de los ejercicios de *as* y *like*.

Como se comentó en el capítulo dos, los estudiantes de inglés, principalmente los de nivel intermedio, frecuentemente cometen dos tipos de errores al utilizar el punto lingüístico *as* y *like*. A continuación se dan dos ejemplos de esos errores y se presentan las reglas gramaticales con las que trabajaremos los ejercicios de procesamiento de **input** en el siguiente capítulo.

REGLA DE LA ESTRUCTURA

As + frase sustantivo o pronombre.

Like + frase proposicional, verbal, adjetiva, + pronombre, sustantivo, etc.

Ej *I am going home as she asked me to do.*

REGLA SEMÁNTICA

Like significa en forma similar, por ejemplo.

As significa en forma similar; por ejemplo, al mismo tiempo, exáctamente en la misma forma, en el papel de, con capacidad para.

Ej *I am an English teacher, but I work like a bilingual secretary.*

3.6 MODELOS DE CREACIÓN DE CONCIENCIA GRAMATICAL (C-R)

El término Toma de Conciencia Gramatical (*consciousness raising*), también se ha utilizado como sinónimo de 'instrucción formal', se refiere al intento de ayudar a que el estudiante comprenda y aprenda un punto gramatical, a través del conocimiento explícito. Diversos estudios reportan que la instrucción gramatical tiene un efecto positivo en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, aún por encima de la exposición directa a la lengua. Estos resultados se contraponen con la posición de **Krashen**, según la cual la instrucción formal no afecta la adquisición del lenguaje, sino sólo a algunas gramáticas aprendibles

Con respecto a la instrucción formal **Spada** (1987) señala que las personas que se someten a la instrucción formal y que además se exponen a la L2, logran un mayor dominio de esa lengua; sin embargo, también afirma que existe evidencia de que la instrucción formal de la gramática en contextos comunicativos, acompañada de la oportunidad del hablante para procesar esas estructuras gramaticales produce mejores resultados. La posición universal del aprendizaje (**Krashen**) supone que para que la instrucción formal tenga éxito, es necesario tomar en cuenta los procesos internos que controlan la secuencia de aprendizaje de estructuras para conocer el orden natural del aprendizaje de estructuras.

En las actividades de C-R no se pretende que los estudiantes produzcan la estructura meta inmediatamente, sino que entiendan cómo funciona ésta, a través de alguna forma de representación cognoscitiva. Por el contrario, la práctica de la estructura está dirigida al desarrollo del conocimiento implícito de la regla; la toma de conciencia se dirige únicamente al conocimiento explícito y no se espera que en esta etapa el estudiante utilice la regla para poder producir el lenguaje en situaciones comunicativas.

A continuación se presenta una introducción de dos modelos de C-R que se han aplicado en la enseñanza de LE y que hemos seleccionado, además de la elaboración de los ejercicios de procesamiento de input y de output estructurado para el punto lingüístico *as y like*: *The Garden Path Technique* y *el Modelo Grammar Consciousness Raising Tasks*.

3.6.1 MODELO DE TOMA DE CONCIENCIA GRAMATICAL DE INDUCCIÓN DEL ERROR: *THE GARDEN PATH TECHNIQUE*

Esta técnica nació dentro del marco cognoscitivo de prueba de hipótesis (Corder, 1981, 1983), y con el propósito de corregir los errores de transferencia de la L1 que se presentan en el aprendizaje de las estructuras de la L2. Es un modelo de instrucción gramatical enfocado en la forma lingüística, integra a la fluidez y a la precisión, consiste en la instrucción y corrección inmediata del error, sirve para despertar la curiosidad en los estudiantes con respecto a las reglas y excepciones de la L2 y permite la comparación cognoscitiva entre los errores cometidos y las expresiones correctas de la lengua meta. Resultados de estudios realizados con la técnica de inducción del error (Tomassello y Cadierno, 1988), reportan que esta técnica es muy útil en el aprendizaje de lenguas extranjeras, cuando la retroalimentación correctiva se realiza en forma natural, como respuesta a los errores que se cometen en el contexto del salón de clases, y como resultado del esfuerzo que los alumnos hacen por comunicarse.

3.6.2 LA TÉCNICA DE C-R: *THE GARDEN PATH*

Las actividades consisten en sesiones de preguntas y respuestas, ejercicios gramaticales en contexto, descripciones explícitas de la regla, actividades comunicativas y de final inconcluso: diálogos auténticos, juego de roles, lectura de narraciones que combina puntos gramaticales de revisión y ejercicios de tarea con duración de 20 a 30 minutos.

PROCEDIMIENTO:

1. Presentación explícita de la estructura o expresión lingüística
2. Presentación en la **L1** de (cuatro) modelos que ejemplifican una estructura paralela entre la **L1** y la **L2**.
3. Los estudiantes traducen individualmente los modelos a la lengua meta.
4. Los estudiantes practican grupalmente los modelos utilizando la **L2**.
5. Al traducir el modelo diferenciado (el cuarto) a la **L2**, los estudiantes cometen el error.
6. El profesor presenta la forma incorrecta y la corrige inmediatamente señalando el error que cometieron los alumnos
7. El profesor lee en voz alta y explica la estructura en la lengua meta.

En resumen, esta técnica proporciona los siguientes aportes a la instrucción formal de la gramática:

- facilita la adquisición de estructuras de la lengua meta en las cuales regularmente se cometen errores de transferencia.
- cuando las estructuras de la **L1** y de la **L2** son paralelas, se facilita la comunicación y la transferencia se convierte en una estrategia efectiva de comunicación.
- las estrategias de la **L1** son temporales pero, junto con las hipótesis de la lengua meta y con una retroalimentación adecuada al contexto comunicativo, pueden llegar a formar parte del **IL**.
- los alumnos aprenden mejor cuando sus producciones se basan en hipótesis y reciben retroalimentación inmediata porque pueden comparar sus sistemas con el de los nativohablantes.

- los estudiantes tienen la oportunidad de probar sus hipótesis y recibir retroalimentación sistemática y programada en contextos socialmente aceptables (el salón de clase).

3.7 ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA GRAMÁTICA BASADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS GRAMATICALES

Este enfoque permite la integración de la instrucción gramatical con la oportunidad de llevar a cabo una comunicación significativa, consiste en presentar problemas gramaticales que los estudiantes deben solucionar en forma interactiva, a través del intercambio de información. Al participar en las actividades, los aprendientes se sienten motivados para negociar significado y encontrar solución a los problemas de comunicación que se les presentan. La realización de este tipo de actividades tiene dos ventajas:

- a) los estudiantes obtienen **input** suficiente para la adquisición de la competencia comunicativa y
- b) cuentan con las condiciones necesarias para desarrollar su fluidez.

3.7.1 LA INSTRUCCIÓN FORMAL (IF) Y EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.

Hemos mencionado antes los tipos de conocimiento que han sido planteados por diferentes autores (**Bialystok, Krashen y Sharwood-Smith**) ahora presentamos la propuesta de **Fotos** (1994) respecto de la instrucción formal.

1. La instrucción formal promueve la rapidez de la adquisición y contribuye a obtener mejores logros.
2. Existen limitantes en la instrucción formal que regulan si la información de la enseñanza gramatical se puede convertir en conocimiento implícito, y si la instrucción formal puede ser exitosa.
3. La práctica no es suficiente.
4. La instrucción formal resulta exitosa en el desarrollo de conocimiento explícito de los aspectos gramaticales.

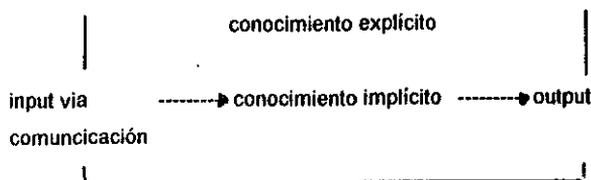
5. La instrucción formal funciona mejor en la promoción de la adquisición cuando se conecta con las oportunidades para la comunicación natural.

6 El conocimiento explícito contribuye a acelerar el conocimiento y la adquisición en dos formas:

a) El conocimiento del aspecto gramatical hace que el aprendiente pueda 'notar' ese aspecto en el **input** y para que lo pueda adquirir como conocimiento implícito

b) El conocimiento explícito puede utilizarse para elaborar enunciados programados que sirvan como **input** para los mecanismos de procesamiento del lenguaje.

3.7.2 MODELO DE ADQUISICIÓN DE LA GRAMÁTICA BASADO EN LA INSTRUCCIÓN FORMAL



En el Modelo de Adquisición de la Gramática basado en la Instrucción Formal presentado por **Fotos** podemos observar que el objetivo de la instrucción se dirige al conocimiento explícito; la instrucción de la gramática se enfoca a que los estudiantes conozcan la estructura meta y la puedan monitorear, pero esta instrucción no los capacita para utilizar esa estructura en la comunicación libre: además porque se requiere de la toma de conciencia más que de la práctica. Este modelo se centra en la comprensión cognoscitiva (no en la producción), a través de ejercicios basados en soluciones de problemas en los que el estudiante debe analizar conscientemente la información para llegar a una representación explícita del aspecto meta. Además de la comprensión cognoscitiva, **Fotos** sugiere que la instrucción formal se acompañe de la oportunidad para una comunicación efectiva entre los estudiantes.

3.7.3 VENTAJAS DE LAS TAREAS ESCOLARES

1. Las tareas de doble vía requieren de mayor negociación de significado que las de una sola vía.
2. Las tareas programadas alientan más la negociación que las no programadas
3. Las tareas cerradas (o de solución definitiva) permiten mayor negociación que las abiertas.
4. Las tareas convergentes alientan más la negociación que las divergentes.

Otra característica de este enfoque es el trabajo en pares en cuyas actividades los estudiantes producen oraciones más grandes y tratan a la gramática en forma similar de lo que lo hace el profesor. Una pequeña desventaja de este tipo de actividades es que el **input** que recibe un estudiante de otro puede ser menos gramatical de que recibe por parte de profesor.

Podemos concluir que este modelo, al igual que el de toma de conciencia, proporciona importantes aportes a la enseñanza de la gramática en el contexto para el cual diseñaremos los ejercicios de procesamiento de **input** y de **output** estructurado para **as y like** en salón de clases. La instrucción formal y la enseñanza comunicativo del lenguaje pueden integrarse en tareas gramaticales diseñadas para promover la comunicación de la gramática, ambas desarrollan el conocimiento explícito de los aspectos gramaticales de la **L2**, y proporcionar oportunidades para la instrucción basada en el intercambio de información y en la solución de problemas.

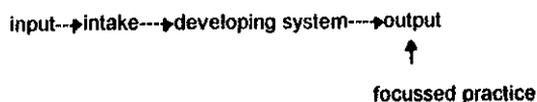
3.8 MODELO DE PROCESAMIENTO DE INPUT

Ahora presentaremos un modelo que viene a tratar de subsanar algunos de los problemas que están presentes en la enseñanza de la gramática y que describe la forma en que los que aprenden una segunda lengua procesan la información que reciben: **Modelo de Procesamiento de Input**. El Modelo de Procesamiento de **Input** diseñado por **VanPatten** (1993) se fundamenta en los cuestionamientos que él hace de la instrucción tradicional de la gramática, la cual se caracteriza por lo siguiente:

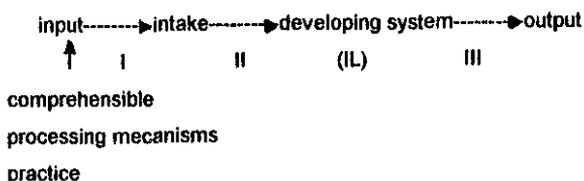
- 1 Presentación del punto gramatical y aplicación de ejercicios mecánicos que inicialmente son controlados y después libres
2. Práctica de la enseñanza con tendencia al enfoque comunicativo y con énfasis en el significado: no en el mensaje, ni en el input.
3. Los materiales de enseñanza siguen la secuencia de los paradigmas, que más o menos son los mismos en todos los métodos.
4. Los ejercicios de los puntos gramaticales se agrupan en: mecánicos, significativos y comunicativos, dependiendo del grado de control que el alumno tiene de la respuesta, dejando de lado la autenticidad de la comunicación.
5. Los estudiantes participan en interacciones orales y escritas, empleando la lengua meta.

Basándose en lo anterior, VanPatten (1993), propone un modelo alternativo para la instrucción gramatical que, a través de una técnica especial, permite la manipulación del input, la conexión del significado con la forma de la estructura y la aceleración de los mecanismos de acceso a la información.

MODELO TRADICIONAL DE INSTRUCCIÓN GRAMATICAL



MODELO DE PROCESAMIENTO DE INPUT



En los diagramas de arriba se representan los procesos que conforman la adquisición del lenguaje, tanto en la enseñanza tradicional de la gramática, como en el modelo de procesamiento de **input** (Van Patten, 1993). Como se puede observar en el diagrama del modelo tradicional, el **input** ocupa el primer lugar porque éste representa la explicación del punto lingüístico que el estudiante recibe. Al final del ciclo o proceso se encuentra el **output** hacia el cual se dirige la instrucción, la cual toma en cuenta sólo los mecanismos de recuperación de la información, no considera a los de construcción del sistema. He aquí la falla de este modelo, pues la enseñanza de la lengua meta debe de considerar que la adquisición del sistema de la lengua meta depende del **input**.

En este modelo se puede observar que el **input**, formado por la información que recibe el estudiante, puede ser trabajado para lograr que forme parte del sistema en desarrollo (IL); el procesamiento de **input** incluye a las estrategias y a los mecanismos que promueven la creación del significado durante la comprensión. El procesamiento de **input** sirve para conectar la forma con el significado, con el propósito de construir el sistema lingüístico. No toda la información que recibe el estudiante en el **input** se convierte en **intake**, el estudiante procesa una parte de la información recibida, asocia esa parte de información con el conocimiento existente y entabla las relaciones forma-significado. De la asociación y relación forma-significado se produce el **intake**, que es la información que el cerebro utilizará para formar interlenguaje o sistemas en desarrollo. Si la estructuración del **intake** se realiza en forma correcta, entonces el acceso y la recuperación de la información serán más eficaces y rápidos.

3.8.1 PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA META

PROCESO I. CONVERSIÓN DE INPUT EN INTAKE

En el **intake** el estudiante debe procesar un sistema de adquisición porque no todo el **intake** pasa a formar parte del sistema de adquisición.

PROCESO II. PROCESOS DE ACOMODACIÓN

Incluye los procesos que fomentan la acomodación del **intake** y la reestructuración del sistema lingüístico en desarrollo

PROCESO III. ASPECTOS DE PRODUCCIÓN DEL LENGUAJE

En este proceso se da la instrucción utilizando la lengua meta

3.8.2 MÉTODO DE PROCESAMIENTO DE INPUT

1. Identificación de estrategias y mecanismos utilizados por los aprendientes para tomar el **intake** y del **input**: el significado antes que la forma, preferencia lexical sobre la gramatical, preferencia de la morfología con significado sobre la morfología sin significado.
- 2 Para que el estudiante procese la información se requiere de poco o nada de atención.
3. Procesamiento de cadenas del **input** 1 agente-acción-objeto/sujeto-verbo-objeto.
4. Procesamiento de frases y recurrencia a patrones como un total de partes no analizado. El objetivo de la instrucción, de acuerdo con el modelo de la instrucción gramatical, es que los estudiantes pongan más atención en la información gramatical y que la procesen más rápido.

CARACTERÍSTICAS

- a) mayor atención del aprendiente en el aspecto gramatical de las oraciones del **input**, al enfocarse en el significado.
- b) los aprendientes no producen el aspecto gramatical, sólo lo procesan en el **input**.

3.8.3 LINEAMIENTOS PARA EL DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE INPUT

1. Presentar un sólo aspecto a la vez.
2. Enfoque en el significado.
3. Pasar del nivel de oración al nivel de discurso.
4. **Input oral y escrito.**
5. Concientización del procesamiento.
6. Concientización de estrategias de procesamiento.

TIPOS DE ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE INPUT

Este tipo de actividades regularmente siguen tres pasos: se proporciona al estudiante información del punto gramatical que se va a tratar, explicando el significado, para que éste pueda establecer las conexiones forma-significado en el **input** y finalmente se presentan las actividades de **input** estructurado, afectivas o referenciales. En las actividades afectivas las respuestas son subjetivas (no hay respuestas correctas o incorrectas) y los estudiantes expresan sentimientos, opiniones y experiencias personales; en las referenciales, las respuestas son objetivas (sólo hay una respuesta correcta) y la práctica se presenta en contextos reales. Los siguientes son ejemplos de actividades de procesamiento de **input**: opción binada, establecer relaciones, proporcionar información faltante, selección de alternativas y encuesta.

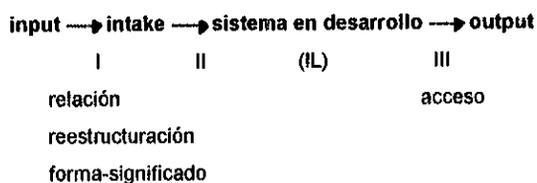
3.9 EJERCICIOS DE 'OUTPUT' ESTRUCTURADO

Una vez que los estudiantes establecen las relaciones de forma-significado y que integran las formas lingüísticas al sistema de desarrollo de la lengua meta (LL), tiene lugar el proceso de acceso o de recuperación. En este proceso el aprendiente recupera la forma lingüística correcta en un tiempo apropiado y la aplica en una situación determinada. Para que el mecanismo de acceso o de recuperación se active, es necesario diseñar y presentar a los aprendientes ejercicios de **output** estructurado. Para que estos ejercicios sean efectivos deben de cumplir

con dos requisitos: a) se deben fundamentar en la creación de una necesidad comunicativa, b) para satisfacer esta necesidad, los interlocutores entablarán un intercambio de información, en la cual se expresará el significado a través de una forma lingüística.

Los lineamientos para la elaboración de ejercicios de **output** son los mismos de los ejercicios de procesamiento de **input**: presentación de un aspecto a la vez, enfoque en el significado, pasar del nivel oración al nivel discurso, **output** oral y escrito, respuesta al contenido del **output**.

Para concluir podemos decir que el modelo que se ha seleccionado para la gramática de **as y like**, de procesamiento de **input**, está dirigido a favorecer los procesos que intervienen en el proceso de adquisición de la lengua meta, a través de la relación de la forma con el significado y a través de la oportunidad para desarrollar las habilidades lingüísticas del estudiante: fluidez y corrección. Considerando tanto a los procesos de **input**, como a los de **output**, el diagrama de adquisición de lenguas extranjeras según **Van Patten** se puede esquematizar de la siguiente manera:



CAPÍTULO 4. DISEÑO DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA 'AS' Y 'LIKE'

En este capítulo se elaborarán las actividades y ejercicios de *as* y *like* que se enmarcan dentro de la teoría cognoscitiva del aprendizaje y que tienen como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Los ejercicios se clasifican en ejercicios de **Toma de Conciencia Gramatical (C-R)**, de procesamiento de **input** y de **output** estructurado, están dirigidos a estudiantes no nativohablantes de inglés y abordan la problemática del punto lingüístico *as* y *like* en dos niveles: equivalencia de significado y estructura.

Los ejercicios de **C-R: *The Garden Path Technique*** consisten en sesiones de preguntas y respuestas, ejercicios gramaticales en contexto, descripción explícita de la regla y actividades comunicativas de final abierto en las que los estudiantes sugerirán el final adecuado.

El método de **C-R: *Grammar Consciousness Raising Tasks*** consiste en presentar problemas gramaticales que los estudiantes deben solucionar en forma interactiva por medio del intercambio de información.

Los ejercicios de procesamiento de **input** siguen tres pasos: se proporciona información del punto gramatical explicando el significado; se proporcionan claves al estudiante para que establezca las relaciones forma-significado en el **input** y finalmente se presentan los ejercicios de **output** estructurado, afectivos o referenciales, que siguen los mismos pasos que los ejercicios de procesamiento de **input**.

Inicialmente se presentarán los ejercicios de **C-R** para cada significado y para cada estructura, después los de procesamiento de **input**, finalmente se presentarán los de **output** estructurado, que servirán también para la integración de habilidades: producción oral, producción escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva.

4.1 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE AS Y LIKE PARA EL PROFESOR

PUNTO LINGÜÍSTICO: AS Y LIKE

As y *Like* son preposiciones y conjunciones que se utilizan para expresar parecido y que corresponden al *como* del español: *Mary is like Jane, her best friend* = Mary es como Jane su mejor amiga (se parece a ella).

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE SIGNIFICADO:

As significa: por ejemplo, en la misma forma (parecido exacto), al mismo tiempo, en el papel de, con capacidad para. *Like* significa por ejemplo, en forma similar, igual que y con capacidad para.

As se utiliza para hablar de cosas y personas en forma particular, expresa parecido exacto más que similitud. Ej. *He works as a soldier* (es y trabaja como soldado); *As a singer, Plácido Domingo is unique* (es cantante); *Like* se utiliza para hablar de dos cosas distintas, acciones o estados, que se parecen. Ej. *Like your mother, I am worried about you* (No soy tu madre, pero estoy preocupada igual que ella), *Like Luciano Pavarotti, Plácido Domingo sings opera* (Ambos cantan opera, pero Plácido no es Pavarotti).

SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN ESTRUCTURA

As va seguido de cláusula, frase preposicional o de sujeto + verbo.

Ej. *She was a Catholic, as were most of her friends; I watched her as she played.*

Like va seguido de, preposición, sustantivo, pronombre o de frase preposicional.

Ej. *I acted like a fool when I made that stupid mistake in front of everybody; This perfume smells like roses; Nobody loves you (like I do).*

4.2. HABILIDADES QUE SE DESARROLLARÁN EN LA GP

Como el propósito de esta GP es el desarrollo de la competencia comunicativa, además de elaborar ejercicios de procesamiento de *input* y de *output* estructurado, también se presentarán ejercicios encaminados al desarrollo de las cuatro habilidades. "La comunicación humana es un proceso complejo que resulta complejo de explicar porque al interactuar dos o más personas entran en juego diferentes variables", afirma Jeremy Harmer (1996). El emisor y el receptor son dos variables del

proceso de la comunicación que deben cumplir con ciertas características para entablar una comunicación efectiva.

En el emisor, hablante o escritor, debe existir una necesidad, motivo o razón para comunicarse y de acuerdo con esta necesidad el emisor seleccionará el lenguaje que requiere para comunicar su mensaje. Por su parte el receptor, oyente o lector debe estar dispuesto a escuchar, debe mostrar interés en el propósito comunicativo de lo que se está diciendo y también debe de estar preparado para procesar formas sintácticas y vocabulario.

4.2.1 COMPRESIÓN AUDITIVA.

La enseñanza de la comprensión auditiva ha sufrido cambios trascendentales gracias a estudios realizados en los últimos treinta años. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras los objetivos de enseñanza de esta habilidad se dirigen cada vez más a que los estudiantes sean capaces de comprender el estilo cercano al nativohablante. La comprensión auditiva tiene subhabilidades entre las cuales podemos mencionar: predicción, extracción de información específica, localización de la idea principal con ayuda de marcadores de discurso y de otras palabras funcionales y de contenido, obtención de información detallada, deducción de significado, etc. En los ejercicios de comprensión de lectura de esta GP, se podrán encontrar ejemplos de algunas de esta subhabilidades.

4.2.2 PRODUCCIÓN ORAL

En contextos comunicativos la habilidad de producción oral está conectada con la comprensión auditiva. Cuando las personas se comunican, ya sea en forma oral o en forma escrita, lo hacen por diversos motivos: desean expresar algo, tienen un propósito comunicativo, eligen y crean sus producciones. Para lograr una comunicación efectiva, lo ideal sería que las intenciones del oyente y del hablante coincidieran, es decir, que el hablante tuviera un propósito comunicativo y que el oyente estuviera interesado en descubrir ese propósito. De acuerdo con el modelo psicolingüístico de Van Patten y de acuerdo con el *continuum* en la comunicación, al elaborar las actividades que aquí se presentan se pensó en las siguientes condiciones: un deseo para comunicar, un propósito comunicativo, énfasis en el contenido y no en la forma, variedad en el lenguaje y en los aspectos creativo, afectivo y referencial del alumno. En los ejercicios iniciales la producción es más guiada y

estructurada, pero paulativamente los ejercicios son más comunicativos y los alumnos participan en situaciones más reales.

4.2.3 COMPRENSIÓN DE LECTURA

La habilidad de comprensión de lectura implica procesos cognoscitivos activos en el lector. Al elaborar las actividades de comprensión de lectura el profesor espera que el estudiante comprenda algo del texto y que refleje esta comprensión en las tareas que le son asignadas. En el momento en que el alumno recibe una tarea es importante que se le informe por qué y para qué tiene que leer. Entre los motivos que los estudiantes pueden tener para leer podemos mencionar los siguientes: lectura por placer, por motivos académicos o laborales y por razones de supervivencia. Los ejercicios de comprensión de lectura de esta GP se utilizan principalmente para presentar ejercicios de procesamiento de input.

4.2.4 PRODUCCIÓN ESCRITA

Esta habilidad es una de las más complejas porque, a diferencia del lenguaje oral, en el lenguaje escrito se evita cometer errores aun en situaciones informales, los escritos deben ser claros y deben tener las ideas organizadas de manera lógica; también se deben cuidar la puntuación y la ortografía para conservar el orden, la limpieza y evitar el riesgo de alterar el significado. Al presentar los ejercicios es importante que los estudiantes conozcan qué es lo que se espera que hagan y cómo lo deben hacer. La escritura es una habilidad muy importante porque ayuda a reforzar las estructuras gramaticales, vocabulario, etc., contribuye a la práctica creativa del lenguaje, proporciona oportunidad para que los estudiantes practiquen diferentes funciones comunicativas. Las tareas que los alumnos realizan para desarrollar su producción escrita pueden basarse en imágenes, dibujos reales, textos escritos, audio y videgrabaciones, gráficas, diagramas y tablas, etc.

4.2.5 INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

En la actualidad el objetivo de la mayoría de los programas de enseñanza de inglés, con excepción de los programas con objetivos específicos, es el desarrollo de la competencia comunicativa; esto es, el desarrollo de las cuatro habilidades: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral, producción escrita y del dominio de la gramática, entre otras. En ciertos momentos del proceso de

enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, el profesor necesita separar las habilidades con el fin de hacer hincapié en algún aspecto o punto lingüístico. Sin embargo, en la práctica resulta muy difícil separar las habilidades debido a que una habilidad normalmente requiere de otra, por ejemplo, el profesor puede presentar una actividad de producción escrita empleando un texto escrito o una actividad de producción oral basándose en una grabación. En los ejercicios de procesamiento de **input** y de **output** estructurado se intenta desarrollar una habilidad a la vez con el fin de simplificar la complejidad del punto lingüístico y de dirigir más la atención de los alumnos hacia ese aspecto gramatical. En este capítulo se presentan las habilidades integradas al final porque éstas requieren del dominio del punto lingüístico, porque son actividades de **output** estructurado, porque el profesor puede aprovechar para presentar actividades más comunicativas en contextos específicos que faciliten la interacción entre los estudiantes y para que la práctica del lenguaje se dé en forma más natural.

4.3 ACTIVIDADES DE TOMA DE CONCIENCIA GRAMATICAL (C-R)

4.3.1 COMMUNICATIVE CONSCIOUSNESS RAISING TASKS

EJERCICIO 1.

OBJETIVO: El estudiante tomará conciencia del uso de las conjunciones *as* y *like*, de su significado y estructura.

INSTRUCCIONES:

El profesor divide la clase en dos grupos A y B, presenta la situación en forma oral, utilizando la lengua materna de los estudiantes y les entrega una tarjeta con los comentarios que Mirna le hace a su psicóloga

SITUACIÓN:

MIRNA ESTUDIA SECUNDARIA, TIENE 14 AÑOS DE EDAD Y EN ESTE MOMENTO ESTÁ PLATICANDO CON LA SICÓLOGA DE LA ESCUELA: a) LEE LOS COMENTARIOS EN LA TARJETA, TRABAJA CON TU COMPAÑERO Y COMPLETA LA INFORMACIÓN FALTANTE. b) JUNTOS ANALICEN LA ESTRUCTURA DE LOS ENUNCIADOS Y ENCUENTREN LA REGLA DEL USO DE **AS** Y **LIKE**, ASÍ COMO LOS SIGNIFICADOS DE **AS** Y **LIKE** Y COMPLETA EL CUADRO DE ABAJO.

STUDENT A.

- | | |
|----------------------|---------------------------|
| a) I write... | b) I look... |
| c) I speak English.. | c) I eat... |
| d) I like reading .. | e) I work. . |
| f) I think... | g) I use my living room . |

STUDENT B.

- | | |
|---|-----------------------------------|
| a) _____ like an elementary school child. | b) _____ like her (a silly doll). |
| c) _____ like Spanish | d) _____ like a pig |
| e) _____ as my father does. | f) _____ as a waitress. |
| g) _____ as adolescents do. | h) _____ as an office. |

AS SIGNIFICA _____

LIKE SIGNIFICA _____

DESPUÉS DE AS SE USA _____

DESPUÉS DE LIKE SE USA _____

4.3.2. THE GARDEN PATH TECHNIQUE

OBJETIVO: El estudiante analizará la estructura y el significado de *as* y se enfrentará al problema de confusión entre *as* y *like*.

INSTRUCCIONES:

EL PROFESOR PRESENTA ORALMENTE LA SITUACIÓN Y ENTREGA A CADA ESTUDIANTE UNA COPIA CON EL EJERCICIO. LOS ESTUDIANTES RESOLVERÁN LA TAREA EN FORMA INDIVIDUAL (LEER LOS TRES MODELOS Y COMPLETAR EL CUARTO). UNA VEZ QUE LOS ESTUDIANTES COMPLETAN EL CUARTO MODELO Y COMETEN EL ERROR, EL PROFESOR APROVECHA PARA EXPLICAR ESE ERROR Y LAS REGLAS DE USO DE **AS** Y **LIKE**.

SITUACIÓN:

LUCY AND SIGRID ARE SISTERS. LUCY IS GIVING ADVICE TO SIGRID WHO HAS PROBLEMS WITH HER BOYFRIEND. READ THE SENTENCES AND COMPLETE THE LAST ONE.

As your friend, I'd like to tell you that I'm worried about you.

As your friend, I don't think your boyfriend loves you

As your friend, I suggest you look for other friends to go out with.

___ your boyfriend has been acting, I think he is dating another girl

4.4 ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE 'INPUT' Y DE 'OUTPUT'

ESTRUCTURADO

4.4.1 ACTIVIDADES DE PROCESAMIENTO DE 'INPUT': COMPRENSIÓN AUDITIVA

EJERCICIO 1.

OBJETIVO: El estudiante practicará la comprensión auditiva al escuchar diferentes enunciados con **as**, los cuales expresan tiempo y razón.

INSTRUCCIONES:

EL PROFESOR ENTREGA A LOS ESTUDIANTES EL EJERCICIO CON LAS OPCIONES DE RESPUESTA DEL EJERCICIO. ESTOS ESCUCHAN LA GRABACIÓN (O LA VOZ DEL PROFESOR) Y, DE ACUERDO CON LO QUE ESCUCHEN, MARCARÁN LA OPCIÓN CORRECTA: SI LA FUNCIÓN DE **AS** ES RAZÓN MARCARÁN BECAUSE (B) Y SI ES TIEMPO MARCARÁN TIME (B).

TAPESCRIPT

- 1 As I walked into the room, the phone started ringing.
2. As yesterday was a public holiday, all shops were closed.
3. Just as we were going out, it started raining.

4. I had to leave just as the conversation was getting interesting.
5. As it was a nice day, we decided to go for a walk.
6. As the door was open, the burglar walked in.
7. We said goodbye to George as the plane took off
8. Could you turn off the light as you go out, please?
9. As none of us had a watch, we didn't know what time it was.
10. As the day went on, the weather got worse.

STUDENT'S ANSWER SHEET

1. BECAUSE (B) TIME (T)
2. BECAUSE (B) TIME (T).
3. BECAUSE (B) TIME (T)
4. BECAUSE (B) TIME (T)
5. BECAUSE (B) TIME (T).
6. BECAUSE (B) TIME (T)
7. BECAUSE (B) TIME (T)
8. BECAUSE (B) TIME (T)
9. BECAUSE (B) TIME (T)
10. BECAUSE (B) TIME (T)

EJERCICIO 2.

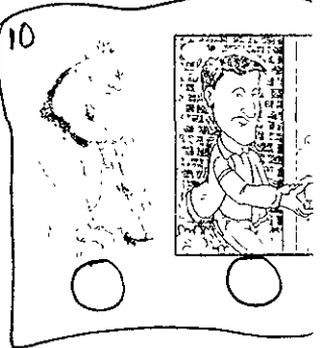
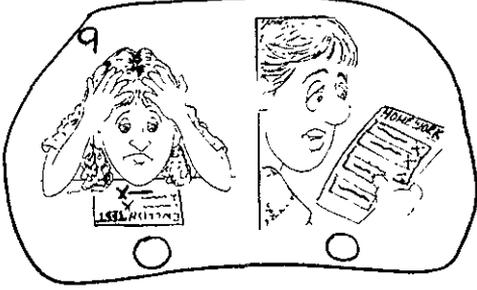
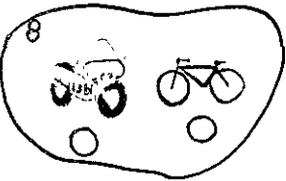
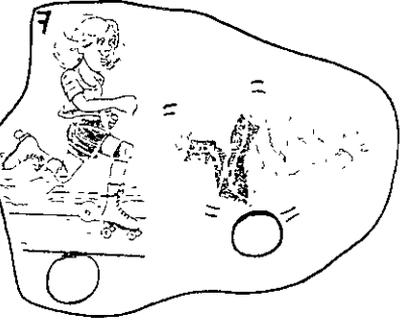
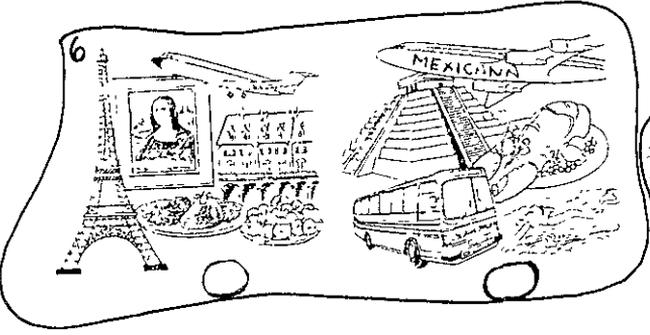
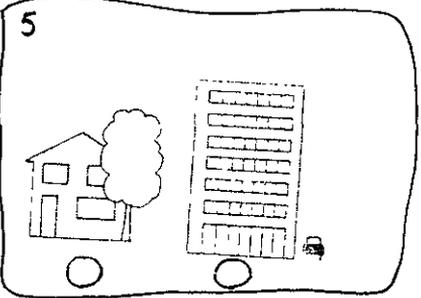
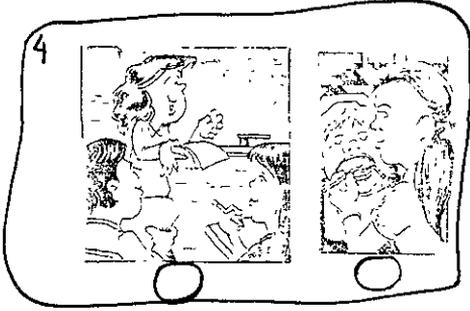
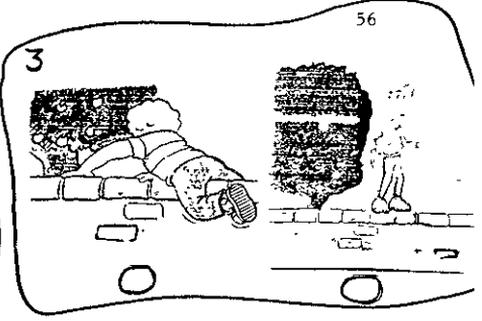
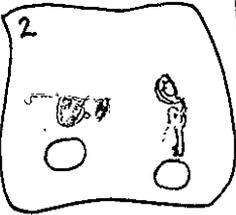
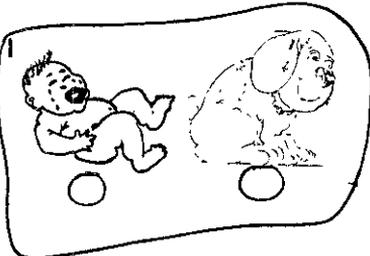
OBJETIVO: El estudiante practicará la comprensión auditiva a través de un ejercicio con diálogos en los que se utiliza *as* y *like* para expresar similitud y tiempo.

INSTRUCCIONES:

EL PROFESOR ENTREGA UNA COPIA CON EL EJERCICIO A LOS ESTUDIANTES. EN LA COPIA HAY 10 PARES DE DIBUJOS Y LOS ESTUDIANTES ELEGIRÁN EL DIBUJO QUE REPRESENTA LA IDEA EXPRESADA EN LA CONVERSACIÓN QUE ESTÁN ESCUCHANDO.

TAPESCRIPT

- 1.A: Who shouted? B: It sounded like a baby crying.
- 2 A: Where are my glasses, Laura? B: I didn't move your things. I left everything as I found it.
- 3 A. How do you know this man is a burglar? B: He was seen as he was climbing over the wall.
- 4 A: What does your sister do? B. She's a teacher, like me.
- 5 A: What do you think of that building with the tower? B: It looks like blocks of ice
- 6.A: How do you like Mexico? B. It's all right as a place to visit, but I wouldn't want to live here.
- 7.A What happened to you? B: The floor had been polished and I fell down. It was like walking on ice.
8. A: What kind of activities do you like? B: Outdoor sports, like motor racing.
9. A: Why is the teacher angry?
- B: The students didn't get good a good score on the test, as she expected.
- 10.A:What's that noise? B: It sounds like a person trying to open the door.



EJERCICIO 3.

OBJETIVO. El estudiante practicará su comprensión auditiva y, para confirmar que ha entendido, expresará sus opiniones respecto de la información escuchada.

ESTRUCTURA: *LIKE* + SUSTANTIVO + FRASE SUSTANTIVA.

AS + SUSTANTIVO + AUXILIAR.

FUNCIÓN: *LIKE* SE UTILIZA PARA EXPRESAR SIMILITUD Y PARA EJEMPLIFICAR.

AS SE UTILIZA PARA EXPRESAR SIMILITUD (EXACTA).

INSTRUCCIONES:

EL PROFESOR LEERÁ O ACTIVARÁ LA GRABACIÓN CON LOS 10 REACTIVOS. LOS ESTUDIANTES ESCUCHARÁN LAS ORACIONES EN INGLÉS Y MARCARÁN EN SU HOJA DE RESPUESTAS (x) *I THINK SO* O (x) *I DONT THINK SO*, SEGÚN LA OPINIÓN QUE TENGAN ACERCA DE LO QUE ESCUCHAN.

STUDENT'S ANSWER SHEET

- | | |
|--|---|
| 1. I THINK SO () I DON'T THINK SO () | 2. I THINK SO () I DON'T THINK SO () |
| 3. I THINK SO () I DON'T THINK SO () | 4. I THINK SO () I DON'T THINK SO () |
| 5. I THINK SO () I DON'T THINK SO () | 6. I THINK SO () I DON'T THINK SO () |
| 7. I THINK SO () I DON'T THINK SO () | 8. I THINK SO () I DON'T THINK SO () |
| 9. I THINK SO () I DON'T THINK SO () | 10. I THINK SO () I DON'T THINK SO () |

TAPESCRIPT

- Mexican teachers work like horses, but they hardly make enough money.
- Imported devices like VCR's and computers are very expensive to buy in our country.
- Benson cigarettes taste good, as fine and expensive cigarettes should.
- English is like German, very difficult to learn.
- Taster's Choice smells like real coffee, but doesn't taste like it.

6. Rigoberta Menchu speaks like an educated woman, but she didn't finish high-school. She is a self-made woman.
7. Like Miguel de la Madrid, Carlos Salinas was a bad president.
8. Like other Black American singers, Michael Jackson is world famous.

4.4.2 ACTIVIDADES DE OUTPUT ESTRUCTURADO: PRODUCCIÓN ORAL

EJERCICIO 1.

OBJETIVO: El estudiante practicará la producción oral al expresar lo que le gusta hacer.

ESTRUCTURA: LIKE + SUSTANTIVO.

SIGNIFICADO: LIKE SE USA PARA EJEMPLIFICAR (POR EJEMPLO).

INSTRUCCIONES:

LOS ESTUDIANTES, SIGUIENDO EL EJEMPLO COMPLETARÁN LOS ENUNCIADOS Y DESPUÉS LOS ENUNCIARÁN VERBALMENTE. EL PROFESOR TENDRÁ CUIDADO DE QUE LOS ESTUDIANTES ÚTILICEN LOS VERBOS EN FORMA APROPIADA Y QUE PROPORCIONEN UN EJEMPLO EN CADA UNO DE ELLOS.

Ejemplo: *like/films...*

I like to watch films like 'Mimic'.

ME	STUDENT1	STUDENT2	STUDENT3
Name:			
a) Like-books	YES-NO	YES-NO	YES-NO
b) Like-soft drinks	YES-NO	YES-NO	YES-NO
c) Like-songs	YES-NO	YES-NO	YES-NO
d) Like-politicians	YES-NO	YES-NO	YES-NO
e) Like-perfumes	YES-NO	YES-NO	YES-NO
f) Like-restaurants	YES-NO	YES-NO	YES-NO
g) Like-crowded places	YES-NO	YES-NO	YES-NO
h) Like-subjects	YES-NO	YES-NO	YES-NO
i) Like-clothes	YES-NO	YES-NO	YES-NO
j) Like-TV programs	YES-NO	YES-NO	YES-NO

EJERCICIO 2.

OBJETIVO: El estudiante practicará la producción oral al expresar acuerdo o desacuerdo, con respecto a las preferencias de sus compañeros.

ESTRUCTURA: ORACIONES INTERROGATIVAS CON *LIKE* EN 1a. PERSONA.

FUNCIÓN: *LIKE* SIGNIFICA POR EJEMPLO.

INSTRUCCIONES:

BASÁNDOSE EN LA INFORMACIÓN DE LAS TARJETAS, LOS ESTUDIANTES ENTREVISTARÁN A TRES DE SUS COMPAÑEROS QUIENES RESPONDERÁN A LAS PREGUNTAS CON: **Yes, I do/No, I don't.**

Ej. A: *Do you like to watch films like 'Mimic'?* B: *Yes, I do/No, I don't.*

EJERCICIO 3.

OBJETIVO: El estudiante practicará la producción oral al comparar sus opiniones con las de sus compañeros.

ESTRUCTURA: AS+ SUJETO+ AUXILIAR

FUNCIÓN. AS SE UTILIZA PARA EXPRESAR SIMILITUD.

INSTRUCCIONES:

a) LOS ESTUDIANTES ESCRIBIRÁN SU NOMBRE EN DONDE SE INDICA EN EL EJERCICIO, LEERÁN LA INFORMACIÓN, ELABORARÁN VERBALMENTE LOS ENUNCIADOS Y MARCARÁN (YES), SI ESTÁN DE ACUERDO O (NO), SI NO ESTÁN DE ACUERDO.

b) EL PROFESOR RECOGERÁ LAS HOJAS Y LAS DISTRIBUIRÁ PARA QUE LOS ESTUDIANTES TRABAJEN CON LAS RESPUESTAS DE OTRO COMPAÑERO, DEBERÁN IDENTIFICAR Y MARCAR LAS RESPUESTAS CON LAS QUE ESTÁN DE ACUERDO (A) Y CON LAS QUE NO ESTÁN DE ACUERDO (D).

c) LOS ESTUDIANTES COMENTARÁN LAS RESPUESTAS CON SUS COMPAÑEROS.

Ej. Name: Mary.

~~(Yes)~~ (No) Romantic love exists. ~~(A)~~ (D)

I THINK ROMANTIC LOVE EXISTS, AS MARY DOES.

(Yes) ~~(No)~~ Romantic love exists. (A) ~~(D)~~

I DON'T THINK ROMANTIC LOVE EXISTS, AS MARY DOES.

NAME _____

1. (Yes) (No) Euthanasia should be legal (A) (D)
2. (Yes) (No) Rich people are happier than poor people. (A) (D)
3. (Yes) (No) Travelling to Egypt could be exciting (A) (D)
4. (Yes) (No) Homeless children in our city suffer from discrimination (A) (D)
5. (Yes) (No) Corrupt people should be killed. (A) (D)
6. (Yes) (No) Being a boy has more advantages than being a girl. (A) (D)
7. (Yes) (No) Practicing sports is good for physical and mental health. (A) (D)
8. (Yes) (No) Drinking coffee is more dangerous for health than smoking (A) (D)
9. (Yes) (No) Learning French is more interesting than learning Japanese. (A) (D)
10. (Yes) (No) Most politicians in México are drug traffickers. (A) (D)

4.4.3 EJERCICIOS DE PROCESAMIENTO DE 'INPUT': COMPRENSIÓN DE LECTURA

EJERCICIO 1.

- OBJETIVO:**
- a) El estudiante reconocerá dos significados de *like*: en forma similar y por ejemplo.
 - b) El estudiante diferenciará tres significados de *as*: en calidad de, en forma de y en forma similar.
 - c) El estudiante reconocerá un matiz de diferencia de significado entre *as* y *like*: *as* significa exactamente en la misma forma, *like* significa en forma similar.

INSTRUCCIONES:

1A. EL PROFESOR ENTREGA UNA COPIA CON EL EJERCICIO A CADA ESTUDIANTE PARA QUE MARQUE LA OPCIÓN CORRECTA. DE ACUERDO CON EL SENTIDO DE LA ORACIÓN, LOS ESTUDIANTES MARCARÁN EL SÍMBOLO (FS) EN FORMA SIMILAR O (PE) POR EJEMPLO.

1. What a beautiful house! It's like a palace. (FS) (PE)
2. Some sports, like motor racing, can be dangerous. (FS) (PE)
3. Laura Saldaña is the assistant manager. Like the manager, she makes important decisions. (FS) (PE)
4. What does Sandra do? She's a teacher, like me. (FS) (PE)

INSTRUCCIONES:

1B DE ACUERDO CON EL SENTIDO DE LA ORACIÓN LOS ESTUDIANTES MARCARÁN EN CALIDAD DE (CD), EN POSICIÓN DE (PD) O EN FORMA SIMILAR (FS).

1. Many English words can be used as verbs or nouns. (CD) (PD) (FS)
2. Aida Martínez is the manager of the company. As the manager, she has to make important decisions. (CD) (PD) (FS)
3. After the earthquake this hotel was used as a hospital. (CD) (PD) (FS)
4. I didn't move anything, I left everything as I found it. (CD) (PD) (FS)

INSTRUCCIONES:

1C. MARCA (FS) CUANDO EL SIGNIFICADO DE *AS* O DE *LIKE* SEA EN FORMA SIMILAR Y (EMF) CUANDO SEA EXACTAMENTE EN LA MISMA FORMA.

1. Spanish isn't like English, but German is a bit. (FS) (EMF)
2. She refused to dress as her colleagues did. (FS) (EMF)
3. They work a five-day-week as we do. (FS) (EMF)
4. He accepted his punishment as everybody else did. (FS) (EMF)
5. Be careful! The floor has been polished. It's like walking on ice. (FS) (EMF)
6. What a beautiful dress! It's like a dream. (FS) (EMF)
7. A: What's that noise? B: It's like somebody screaming. (FS) (EMF)

EJERCICIO 2

OBJETIVO: a) El estudiante inferirá el significado del título y el contenido de un poema.

b) El estudiante relacionará los nombres de animales con las acciones que realizan.

INSTRUCCIONES:

EL PROFESOR PEDIRÁ A LOS ALUMNOS QUE LEAN EL POEMA ESCRITO POR RUBÉN MANCILLA: *AS I WALK THROUGH THE WATER* Y QUE TRATEN DE ENTENDER EL CONTENIDO DEL MISMO.

2A LOOK AT THE TITLE AND CHOOSE THE SENTENCE THAT BEST EXPLAINS ITS MEANING.

- a) The way I walk through the water
- b) While I walk through the water.
- c) An example of how I walk through the water.

As I Walk Through the Water

by RUBÉN MARCILLA (Sixth Grade).

As I walk through the water, a new world appears before me.
 A world of colors, red, yellow, green and orange.
 This whole world appears before me.
 I wish to soar like a bird in the yellow-green-sky,
 I wish to fly.
 I wish to swim, like a tiger-striped fish,
 Through blue waters and coral gardens.
 I wish to run, like a swift and graceful impala,
 Oh, my dreams, oh, my wishes.
 Oh, to swim like a fish, in water.
 Oh, to run like an impala through woods.
 Oh, to fly like a bird through a wonderful sky,
 But alas, I am naught but I.

2B. READ THE POEM, LOOK FOR THE UNKNOWN WORDS IN THE DICTIONARY AND TRY TO UNDERSTAND WHAT THE POEM SAYS. THE POEM TALKS ABOUT THE IMPRESSIONS A PERSON HAS IN THE SEA. THIS PERSON IS REFLECTING ON DIFFERENT ANIMALS AND WHAT THEY DO. LOOK AT THE COLUMNS BELOW AND MATCH THE WISHES OF THE PERSON WITH THE ANIMALS.

I WISH I...

- | | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1. swim | a. bird | -through a sky |
| | b. an impala | |
| 2. run LIKE | c. a tiger fish | -in the sky |
| | d. a bird | -in water |
| 3. fly | e. a fish in water | -through the woods |

2C. CHECK YOUR ANSWER IN D1. IS IT RIGHT?

EJERCICIO 3.

OBJETIVO: El estudiante reconocerá las características de un producto y analizará las comparaciones que se hacen de ese producto utilizando *as* y *like*.

INSTRUCCIONES.

3A. EL PROFESOR PEDIRÁ A LOS ALUMNOS QUE OBSERVEN EL ANUNCIO Y LA INTRODUCCIÓN DEL TEXTO. DESPUÉS LES INDICARÁ QUE LEAN Y MARQUEN CON UNA (X) LA INFORMACIÓN QUE SI CORRESPONDA CON EL PRODUCTO.

A freshcap carton...

- | | |
|--|--|
| _____ is made of paperboard | _____ is a container. |
| _____ is a brand of milk. | _____ provides health benefits. |
| _____ can destroy vitamin A. | _____ blocks light rays. |
| _____ has a reclosable seal. | _____ is for goats, llamas, camels,
cows and men. |
| _____ is a complete source of nutrition. | |

Whether it's from goats, llamas, camels, or cows, it's one thing all athletes have in common.



As a source of nutrition it's astonishingly complete. And now milk, the almost perfect food, is getting what might be the perfect container: a FreshCap™ carton which, as its name implies, keeps milk fresher longer. thanks to its twist-off, reclosable, airtight seal. Beyond taste, our FreshCap carton also provides a health benefit. Like all paperboard cartons, it blocks out 96 percent of the light rays that can destroy milk's vitamin A and riboflavin. No other milk carton has all these benefits in common.

INTERNATIONAL  PAPER

We answer to the world

© 1996 International Paper



INSTRUCCIONES.

3B. READ THE SENTENCES BELOW AND CHOOSE THE OPTION THAT BEST SUBSTITUTES AS OR LIKE.

1. As a source of nutrition it's astonishingly complete.
a) because b) in the capacity of c) in the time that
2. As its name implies, FC keeps milk fresher.
a) in the way that b) at the time that c) in the capacity of
3. Like all paperboard cartons, it blocks the rays.
a) for example b) with the purpose c) similar to

4.4.4 ACTIVIDADES DE 'OUTPUT' ESTRUCTURADO: PRODUCCIÓN ESCRITA**EJERCICIO 1.**

OBJETIVO: El estudiante reconocerá las frases que son sinónimos de *as* y *like* y reformulará los enunciados utilizando estas conjunciones.

INSTRUCCIONES.

1A. EL PROFESOR INDICARÁ A LOS ESTUDIANTES QUE EN LOS ENUNCIADOS DE ABAJO IDENTIFIQUEN LAS FRASES SINÓNIMAS DE AS Y LIKE.

1. My eyes are similar to my father's.
2. When I opened the door, my mother was sitting in front of the T.V.
3. Grandma says my black hair is similar to her's.
4. While I was reading a novel, I could hear the landing of the plane.
5. Visiting old European cities, for example Rome and Athens, is an unforgettable experience.
6. Being the oldest sister, I have to face many responsibilities at home.
7. When a person is kidnapped, the experience is similar to a nightmare.

EJERCICIO 2

OBJETIVO: El estudiante redactará una experiencia pasado utilizando *as* y *like*.

INSTRUCCIONES:

EL PROFESOR PRESENTARÁ EL EJERCICIO E INDICARÁ A LOS ESTUDIANTES QUE PUEDEN CONSULTAR LA TABLA QUE RESUME ALGUNOS USOS Y ESTRUCTURAS DE *AS* Y *LIKE*.

SITUACIÓN.

IMAGINA QUE VAS A DESCRIBIR LA PRIMERA CITA QUE TUVISTE CON TU PRIMER NOVIO(A). MUCHAS VECES OCURRE QUE ESTA PRIMERA CITA NO RESULTA TAL COMO SE PLANEA. ESCRIBE LA HISTORIA UTILIZANDO LA INFORMACIÓN QUE ABAJO SE TE PRESENTA, COMPLETA LAS IDEAS Y UTILIZA *AS* Y *LIKE*, SIEMPRE QUE SEA POSIBLE, PARA SUSTITUIR LA INFORMACIÓN EN PARÉNTESIS. CONSULTA LA TABLA SI ES NECESARIO.

THE FIRST DATE WITH MY BOY-GIRLFRIEND WAS A DISASTER.

(In the time that) we entered the cinema...

(In the time that) we walked along the aisle...

(In the time that) we were holding hands...

I didn't drink- eat... (similar to) him.

Watching the film was (similar to)...

(In the capacity of his/her boy-girlfriend)...

(Exactly in the same way) all teenagers...

(Because)... I arrived home very late.

There were many strange people (for example)...

TABLE.

CONJUNCTION	STRUCTURE	MEANING
<i>as</i>	+ noun phrase	in the capacity of/exactly in the same way
	+ verb phrase	in the way that
	+ clause	because/in the time that
<i>like</i>	+ noun phrase	similar to
	+ pronoun	similar to
	+ clause + like	for example

4.5 ACTIVIDADES DE INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

EJERCICIO 1.

OBJETIVO: el estudiante practicará el punto lingüístico: *as* y *like* en ejercicios integrados de cuatro habilidades.

INSTRUCCIONES.

1A. EL PROFESOR PRESENTARÁ EL TEXTO *MORNING GIRL* Y LES PEDIRÁ A LOS ESTUDIANTES QUE COMENTEN CON SUS COMPAÑEROS LO QUE VEN EN EL DIBUJO. LOS ESTUDIANTES PREDECIRÁN EL TIPO DE INFORMACIÓN QUE HAY EN EL TEXTO SELECCIONANDO UNA DE LAS SIGUIENTES OPCIONES.

- a) A trip to the beach.
- b) Different kinds of animals.
- c) A dream the girl had.
- d) A trip to the zoo.

LOS ESTUDIANTES LEERÁN EL PRIMER PÁRRAFO DEL TEXTO PARA CONFIRMAR SU RESPUESTA.

1B. LOS ESTUDIANTES LEERÁN EL TEXTO Y BUSCARÁN LOS CUATRO PERSONAJES QUE APARECEN EN LA HISTORIA. TAMBIÉN DEBERÁN ESCRIBIR LA LÍNEA EN DONDE ÉSTOS APARECEN POR PRIMERA VEZ.



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

- 1 _____ (line)
 2. _____ (line)
 3 _____ (line)
 4. _____ (line)

1C. LOS ESTUDIANTES RELACIONARÁN LAS SIGUIENTES COLUMNAS.

Morning Girl's chin is like (a starfish)
 brows are like (white clouds)
 ears are like (her mother's)

Starboy thinks Morning Girl's noise looks like (the end of a rock)

Morning Girl

Michael Dorris, member of the Modoc Marican Native Tribe in the Pacific Northwest.

It's 1492 in the Bahamas. Morning Girl wants to know what she looks like. she asks her mother; She asks her brother Star Boy who only teases her. She finally gets her answer another way.

- 1 "Tell me about my face", I asked Mother one day when we were walking along the beach.
- 2 She stopped, turned to me in confusion. "What about your face?"
- 3 "Is it long and wrinkled like Grandmother's, or round as a coconut, like Star Boy's? Are my
- 4 eyes wise like yours or ready to laugh like Father's? Are my teeth as crooked as the trunks of
- 5 palm trees?"
- 6 Mother cocked her head to the side and made lines in her forehead. "I don't think I've ever
- 7 looked at you that way", she said. "To me you've always been yourself, different from anyone
- 8 else".
- 9 "But I want to know", I begged her.
- 10 Mother nodded. "I remember that feeling. Try this".
- 11 She took my hand and guided it to my neck. "Touch", she told me. "Very softly. Now, close
- 12 your eyes and think with your fingers. Now compare". She placed my other hand on her face,
- 13 the face I know better than any other. I traced the line of her chin. Mine was smaller,
- 14 pointer. I followed her lips with one thumb, my own with the other. Hers seemed fuller.
- 15 "Your mouth is wider", I cried, unhappy with myself.
- 16 "That's because I'm smiling, Morning Girl".
- 17 And suddenly my mouth was wide, too, and my cheeks were hills on either side.
- 18 Next I found the lashes of our eyes, then moved above them. Even without watching I could
- 19 see the curved shape of Mother's dark brows. They made her look surprised and delighted.
- 20 "Mine are straight" I said. "Like your grandfather's".
- 21 He had always looked tired. I liked surprised better.
- 22 "Now, here". Mother cupped my fingers around the tip of my nose. I could feel the breath
- 23 rush in and out of my nostrils. I could smell the fruit I had picked with Star Boy.
- 24 Finally we moved to the ears, and in the dark they were as delicate and complicated as the
- 25 inside of a spiral shell, but soft.
- 26 "Our ears are the same", I told Mother, and she felt with her own hand, testing and probing
- 27 every part.

28 "You're right". She sounded as pleased as I was.
29 I opened my eyes and memorized her ears. At least that part I would not recognize.
30 "Did this help you?" she asked me. "Do you know Morning Girl any better?"
31 "Oh yes", I said. "She has a chin like a starfish and brows like white clouds on the horizon.
32 Her nose works. Her cheeks swell into mountains when she smiles. The only thing right about
33 her is her ears".
34 Mother covered her mouth, the way she does when she laughs and doesn't want anyone to
35 stare. "That's my Morning Girl", she said. "That's her exactly".
36 The next day, as I was getting up and Star Boy was about to go to sleep on his mat, I leaned
37 close to him.
38 "What does my chin look like?" I demanded.
39 He blinked, frowned, made his eyes small while he decided. "A starfish", he finally said.
40 I was very worried until I saw he was making a joke. "I heard Mother telling father", he
41 confessed when I pinched him. "But I don't know". He rubbed his arm, showed me where I
42 had made it turn red. "To me it looks like the end of the rock that juts out into the ocean near
43 the north end of the island. The one day call "The Giant Digging Stick"
44 "You don't have to be curious about your face", I whispered. "All you have to do is wait for a
45 jellyfish to float on shore and get stranded when the tide leaves.
46 Sometimes I see one and I think it's you, buried in the sand up to your neck".
47 When I went outside, father was sitting on a log fixing a shark's tooth to use as a hook at the
48 end of his fishing lance.
49 "Who is this?" he asked the lance. "Who is this with my wife's ears stuck onto the side of her
50 head?"
51 "You laugh at me, too", I said. "But why is it so strange to want to know what everyone else
52 already knows? Why should my own face be a secret from me?"
53 There is a way", Father said kindly, and motioned me to stand beside him. He knelt down so
54 that we would be the same size. "Look into my eyes", he told me. "What do you see?"
55 I leaned forward, stared into the dark brown circles, and it was like diving into the deepest
56 pools. Suddenly I saw two tiny girls looking back. Their faces were clear, their brows straight
57 as canoes, and their chins as narrow and clean as lemons. As watched, their mouths grew
58 wide. They were pretty.
59 "Who are they?" I couldn't take my eyes off those strange new faces. "Who are these pretty
60 girls who live inside your head?"
61 "They are the answer to your question", Father said. "And they are always here when you
62 need to find them".

1D LOS ESTUDIANTES TRAERÁN FOTOGRAFÍAS DE LOS MIEMBROS DE SU FAMILIA PARA HACER COMPARACIONES ENTRE ELLOS Y SUS FAMILIARES.

Ej. *Mary's chin is/is not like her mother's.*

nose

ears

mouth

face

eyes

1E. LOS ESTUDIANTES ELABORARÁN UNA COMPOSICIÓN COMPARANDO SU CARÁCTER Y APARIENCIA FÍSICA CON LOS DE SU FAMILIA.

EJERCICIO 2.

OBJETIVO: El estudiante practicará el punto lingüístico *as* y *like* en ejercicios integrados de cuatro habilidades.

INSTRUCCIONES:

2A EL PROFESOR PRESENTARÁ A LOS ESTUDIANTES EL TEMA DE 'LA EDAD', Y ÉSTOS CONTESTARÁN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EN EQUIPOS.

- a) Do you like the age you are?
- b) What are the advantages and disadvantages of being a teenager?
- c) Are you afraid of getting old?
- d) What age would you like to be forever?

2B. EL PROFESOR PEDIRÁ A LOS ESTUDIANTES QUE ESCUCHEN LA CANCIÓN Y QUE CONTESTEN EL EJERCICIO CON VERDADERO (T) O FALSO (F).

- 1. The singer is afraid of war. (T) (F)**
- 2. The singer thinks life is a long trip. (T) (F)**
- 3. The singer thinks it's not fair to die old. (T) (F)**
- 4. The singer thinks that leaders are crazy people. (T) (F)**
- 5. Some people are similar to the weather. (T) (F)**
- 6. The singer wouldn't like to die in the way animals do. (T) (F)**
- 7. The singer would like everybody to stay young so they can enjoy life. (T) (F).**

FOREVER YOUNG

Let's dance in (Style
 let's dance (for a while)
 Heaven can't wait,
 We're only (watching the skies)
 hoping for the best but expecting the worst
 Are you going to (drop the bomb or not)

Let us die young or (let us live forever)
 we don't have the power
 but we never say never
 sitting in a sandpit,
 life is a short trip
 the music's (for the sad men)

Can you imagine when (this race is won?)
 turn our golden races into the sun
 praising our leaders,
 we're getting in tune
 the music's played (by the mad men)

Forever young, (I want to be forever young)
 Do you really want to live forever
 forever- and ever?

some (are like water)
 some are like (the heat)
 some are a melody and (some are the beat)
 sooner or later, they all will be gone
 Why don't they (stay young)

It's so hard to get old (without a cause)
 I don't want to perish (like a fading horse)
 youth's (like diamonds in the sun)
 and diamonds are forever
 so many adventures happen today
 so many songs (we forgot to play)
 so many dreams swinging out of the blue
 we'll let them come true

Forever young ..

Es importante señalar que por razones de tiempo, los ejercicios que aquí se presentan no han sido sometidos a ningún proceso de validación que pudiera garantizar su eficiencia y aplicabilidad en la población a la cual están dirigidos. Con seguridad, cuando los ejercicios sean puestos en práctica, los profesores podrán hacer recomendaciones que redundarán en la validez y confiabilidad de los ejercicios

Con respecto a la problemática del punto lingüístico *as* y *like* que se presentó en el capítulo dos, se puede concluir lo siguiente:

a) Todos los significados de *as* y de *like* fueron tratados en más de uno de los ejercicios de esta GP, primero en forma individual y luego en forma contrastada. Estos significados son:

as: en el mismo grado o cantidad, en la misma forma, al mismo tiempo, en el papel de, con capacidad para o en función de y en forma similar.

like: en la misma forma, en forma similar, por ejemplo, en forma o a la manera de.

b) Todas las estructuras de *as* y *like* fueron tratadas en más de uno de los ejercicios de esta GP.

as puede ir seguido de cláusula subordinada, frase preposicional, sujeto más verbo, frase sustantiva, adjetiva o verbal.

like puede ir seguido de frase preposicional, adjetivo más preposición, de ing, de sustantivo o pronombre.

c) El problema que presenta el estilo: lenguaje informal y lenguaje formal no fue tratado en los ejercicios de esta GP, debido a que en las fuentes que se consultaron: gramáticas y personas nativohablantes de inglés, se encontró que las opiniones discrepan, lo que para algunos es correcto en lenguaje informal, es incorrecto para otros. Otra razón es que el tipo de lenguaje que se enseña en la instrucción formal es el estándar, es decir, el lenguaje que tiende a seguir las reglas gramaticales y que es comprendido por una mayor población nativo y no nativohablante.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta Gramática Pedagógica es un auxiliar didáctico para profesores y estudiantes de inglés como lengua extranjera en la que se puede encontrar información útil respecto de las reglas y usos de *as* y *like*.

En el capítulo uno se presentó una introducción a la gramática, se definió el concepto y los componentes de la GP, se describió la población destinataria y se plantearon los principios de la Teoría Cognoscitiva del aprendizaje del lenguaje.

En el capítulo dos se procedió a estudiar el funcionamiento del punto lingüístico, se seleccionaron los aspectos que son de mayor dificultad para los no nativohablantes de inglés: estructura, equivalencia y significado.

En el capítulo tres se trataron los conceptos de Análisis de Error y de Interlenguaje, se realizó un análisis contrastivo de las conjunciones en inglés *as*, *like* y el *como* en español. Por último se describieron los modelos teóricos de GP que fueron seleccionados para guiar la elaboración de los ejercicios del capítulo cuatro.

En el capítulo cuatro se presentaron los ejercicios de Toma de Conciencia Gramatical, de procesamiento de Input, de output estructurado y de integración de habilidades.

Con el fin de orientar a los usuarios en la consulta de esta GP, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones:

1. A los profesores que desean utilizar los ejercicios que aquí se proponen, se les recomienda leer todos los capítulos, pues esto les permitirá conocer los modelos, la aplicación de los ejercicios, así como el tipo de retroalimentación más apropiado para sus alumnos.
2. Es importante aclarar que es posible que en lenguaje informal y en materiales auténticos, los usuarios encuentren formas que no sigan las reglas que aquí se presentan; sin embargo, se sugiere que expliquen a sus estudiantes la necesidad de respetarlas al utilizar el lenguaje en contextos formales-académicos, objetivo de la mayoría de los programas de estudio planteados en el capítulo dos.

3. También se recomienda que el profesor utilice los ejercicios de **C-R** pues le ayudarán a despertar el interés de los estudiantes y contribuirán a facilitar los procesos cognoscitivos del aprendizaje.

4. En el modelo de enseñanza-aprendizaje de **Van Patten** se establece que primero se aplican las actividades de procesamiento de **input** y posteriormente las de **output** estructurado, por lo tanto se recomienda al profesor inicie con las actividades de procesamiento de input y las vincule con las de output estructurado.

5. Las actividades de integración de habilidades pueden resultar más interesantes pues en ellas es posible practicar el lenguaje en forma más libre y en contextos más reales. Este tipo de actividades también pueden servir como ejercicios de evaluación porque demandan de un mayor dominio del punto lingüístico.

6. No es posible seguir los ejercicios de principio a fin, el profesor o el estudiante seleccionará los que le resulten más útiles en momentos específicos de su proceso de enseñanza-aprendizaje

BIBLIOGRAFÍA

- AARTS, Flor., Aarts, Jan** (1982). *English Syntactic Structures*. Oxford: Pergamon
- ALARCOS Llorach, Emilio** (1977) *Gramática Estructural*. Madrid: Gredos.
- ALCINA Franch, Juan** (1980) *Gramática Española*. Barcelona: Ariel
- ALLEN, J.P.B. y S.P. Corder** (1975). *Pedagogic Grammar, Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. III. Oxford: Oxford University Press.
- ALONSO, Amado** (1971). *Gramática Castellana*. 24 ed. Buenos Aires: Losada.
- BAMBAS C., Rudolph** (1980). *The English Language. Its Origins and History*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- BEEBE, Leslie** (1988). *Issues in Second Language Acquisition. Multiple Perspectives*. New York: Newbury House Publishers.
- BERISTAIN, Helena** (1984). *Gramática estructural de la lengua castellana*. México: UNAM.
- BIALYSTOK, Ellen** (1990). *Communication Strategies. Pedagogical Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- BIALYSTOK, E., Sharwood-Smith** (1985). *Interlanguage is not a State of Mind an Evaluation of Two Constraints for Second Language Acquisition*. Applied Linguistics.
- BIANCHI de Cortina, Edith** (1994). *Gramática Estructural*. Enciclopedia de la Lengua Castellana. Málaga: Valy.
- BREWSTER and Heines Simon** (1981). *Challenge-Intermediate*. Edinburgh: Nelson.
- BROOK, G.L.** (1964). *A History of the English Language*. New York: Norton.
- BROWN, Gillian and Yule, G.** (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, Jerome** (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- BRUNER, Jerome** (1966). *A Study of Thinking*. New York: Wiley and Sons.
- BRYAN, Donn** (1988). *Teaching Writing Skills*. New Skills. Essex: Longman.
- CADIerno L. Teresa** (1992). *Explicit Instruction in Grammar: A Comparison of Input Processing and Output Based Instruction in Second Language Acquisition*. Tesis doctoral sin publicar: University of Illinois, Urbana.
- CADIerno, T., Van Patten, B.** (1993). *Explicit Instruction and Input Processing*. Studies in Second Language Acquisition, 15
- CANDLIN, C.N.** (1974) *The Status of Pedagogical Grammar in S.P. Corder and Roulet (eds)*

- CELCE-MURCIA Marianne and Larsen Freeman, Diane (1983).** *The Grammar Book An ESL/EFL Teacher's Course*. Rowley Massachusetts: Newbury House.
- CELCE-MURCIA, Marianne (1991).** *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2nd. ed. Los Angeles: Heinle and Heinle.
- CELCE MURCIA et al. (1994).** *A Pedagogical-Motivated Framework for Communicative Competence TESOL*.
- CHOMSKY, Noam (1972).** *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- CHOMSKY, Noam (1977)** *Problemas Actuales en Teoría Lingüística. Temas teóricos de Gramática generativa*. México Siglo XXI.
- COOK, V. (1991).** *Learning Different Types of Grammar*, en V. Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- CHRISTOPHERSEN, Paul and Sanved Arthur O. (1969).** *An Advanced English Grammar* London: Macmillan.
- CORDER S., Pit (1967)** *The Significance of Learners' Errors*. IRAL, 5.
- CORDER S., Pit (1974).** *Error Analysis in Allen and Corder (eds)*.
- CORDER, Pit & Roulet, Eddy (1974).** *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. Paris: Didier
- CORDER S., Pit (1976).** Cap.11. *The Study of Learner's Language: E-A*.
- CREWS, Frederick (1984)** *The Random House Handbook*. New York: Random House.
- CHOY, Penelope, et al. (1994).** *Basic Grammar and Usage*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- DE LA TORRE, Francisco., Dufoó, Silvia (1994)** *Elaboración de un trabajo escolar por escrito*. México: Mac Graw Hill.
- DIRVEN, Rene (1980).** *Pedagogical Grammar*. Fotocopias CELE-UNAM. *Edinburgh Course in Applied Linguistics*
- ELLIS, Rod (1984b).** *Sources of Variability in Interlanguage. Paper presented at the Interlanguage Seminar in Honor of Pit Corder, Edimburgh*.
- ELLIS, Rod (1995).** *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1995).** *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELSBREE L., Muldering, Geratd (1981)** *The Health Handbook*. Cambridge. Hath.
- ELSWORTH, S., Walker, E. (1995).** *Grammar Practice*. Essex: Longman.
- FOTOS S., Ellis R. (1991).** *Communicating About Grammar: Task Based Approach*. TESOL QUARTERLY, 25.

- FOTOS, Sandra** (1994). *Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness' Raising Tasks*.
- GARETT, Nina** (1986). *The Problem with Grammar. What Kind Can The Language Learner Use?* in the *Modern Language Journal*. Vol 70
- HALLIDAY, M.** (1993). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold
- HARMER, Jeremy** (1989). *Coast to Coast*. London: Longman
- HARMER, Jeremy** (1996). *The practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HERRON, C., Tomassello, M.** (1989). *Feedback for Language Transfer Errors. The Garden Path Technique*. SSLA, 11.
- HORNBY, A.S.** (1975). *Guide to Patterns and Usage in English*. London: Oxford University Press.
- HYMES, D.** (1972). *Communicative Competence in Sociolinguistics*.
- JONES, Leo** (1992). *Communicative Grammar Practice. Activities for Intermediate Students of English*. Oxford: Oxford University Press.
- JONES, Leo** (1993). *Progress to Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSH, C.** (1984). *Interaction et Discourse dans la Class de Langue*. Paris: Hatier-Credif.
- KRASHEN, Stephen** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LAGACE, Helen** (1987). *Manual Práctico de Lingüística Estructural*. Jalisco-México: Universidad de Guadalajara.
- LARSEN-FREEMAN, D. Long, M.** (1990). *An Introduction to Second Language Acquisition Research* Essex: Longman.
- LEE, J y VanPatten, B.** (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen* Cap. 5. Mac Graw Hill.
- LEECH, Geoffrey and Svartvik, Jan** (1975). *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- LEGGET, Gleen, et al.** (1988). *Handbook for Writers, 10th. ed.* New Jersey: Prentice Hall.
- LESTER, James D.** (1989). *A Writer's Handbook Style and Grammar*. Orlando: HBJ
- LEVIN, Gerald** (1987). *The Macmillan College Handbook*. New York. Macmillan.
- LITTLE, D.** (1990). *Cognitive Style and Learning Approach*. Lexical Approach in Dida and Riley (eds)
- LONGMAN DICTIONARY OF ENGLISH GRAMMAR** (1984). Longman.
- Mc LAUGHLIN, B.** (1983). *Second Language Learning: Information Processing Perspective*. Language Learning, 33.

- MURPHY, Raymond** (1994). *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press .
- NAUNTON, John** (1989). *Think First Certificate*. Essex: Longman.
- NUNAN, David** (1989). *Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, Terrence** (1993). *Perspectives on Pedagogical Grammar. Words and Their Properties. Lexical Approach to Pedagogical Grammar*. The Cambridge Applied Linguistics.
- O'MALLEY., Chamot** (1987). *How Cognitive Theory Applies to SLA*. Studies in Second Language Acquisition.
- PALMER, A.** (1979) *An Assessment of Some Evidence for Two Kinds of Competence and its Implications for the Classroom*. Language Learning. 29.
- POZOS, I.J.** (1993) *Teorías cognoscitivas del aprendizaje*. Morato: Madrid.
- PRANINSKAS, Jean** (1975) *Rapid Review of English Grammar*. 2nd. ed. New Jersey: Prentice Hall.
- QUIRK, Randolph, et al.** (1980). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- QUIRK, Randolph, et al.** (1988). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman.
- RAIMES, Ann** (1991). *Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing*. TESOL QUARTERLY, Vol. 25. No.3.
- REVILLA, Santiago** (1985) *Gramática Española Moderna. Un nuevo enfoque*. 2a. ed. México: Mac Graw Hill.
- RICHARDS, Jack et al.** (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- RINVOLUCRI, Mario** (1984). *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SECO, Rafael** (1989). *La Gramática Española*. 10a. ed. Madrid: Aguilar.
- SELECCIONES DE READER'S DIGEST** (1983). *La clave del inglés escrito*. México: Digest.
- SELINKER, Larry** (1972). *Interlanguage Review of Applied Linguistics*. IRAL.
- SELINKER, Larry** (1974). *Interlanguage en Richard, J.C.(ed). Error Analysis*. Singapore: Longman.
- SELINKER, Swain** (1975). *The Interlanguage Hypothesis Extended to Children*. Language Learning, 25.
- SHEPERD, John, et al.** (1992). *Ways to Grammar*. London: Macmillan
- SIMPSON AND WEINER** (1989). *The Oxford English Dictionary*. Vol. VIII. Oxford: Oxford University Press.
- SOARS, Liz and John** (1996). *New Headway Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- SPADA, N.** (1987). *Relationship Between Instructional Differences and Learning Outcomes: Communicative Language Teaching*. Applied Linguistics.

- SPINELLY, Emily** (1994). *English Grammar for Students of Spanish*. Michigan: The Olivera and Hill Press.
- STEVICK, Earl** (1976) *Teaching Languages: A way and Ways* Rowley, Mass: Newbury House.
- STOCKWELL, Robert P. et al.** (1973) *The Major Syntactic Structures of English*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- SWAIN, Michael** (1995). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- TARONE, E.** (1985) *Variability in Interlanguage Use. A Study of Style-Shifting in Morphology and Syntax*. Language Learning, 35.
- THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY** (1994). New York: Laurel.
- THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY** (1989). Oxford: Oxford University Press.
- THOMPSON A. J., Martinet A.V.** (1974). *A Practical English Grammar*. 2nd. ed. Oxford: Oxford University Press.
- UR, Penny** (1984). *Teaching Listening*. New York: Longman.
- VANPATTEN, B., Cadierno T.** (1993). *Explicit Instruction and Input Processing*. Studies in Second Language Acquisition, 15.
- VANPATTEN, B.,** (1987). *Input Processing and Grammar Instruction*.
- VINCE, Michael** (1994). *Advanced Language Practice* Oxford: Heineman.
- WALKER, Michael** (1984). *A Closer Look An ESOL Grammar Worktext*. Massachusetts. Adison Wesley.
- WOODWARD, Tessa** (1992). *Ways of Training*. Pilgrims Resource Books for Teacher Training. Essex: Pilgrims.
- WIDDOWSON, H.G.** (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.