



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

*Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza del aspecto del género en el artículo definido en español.*

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

PRESENTA

Marco A. Téllez Ponce

Asesor: Mtra. Ma. del Consuelo Santamaría Aguirre

Junio de 2017

**Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México**



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.









**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

*Propuesta de una gramática pedagógica para la enseñanza del aspecto del género en el artículo definido en español.*

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

**LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

PRESENTA

Marco A. Téllez Ponce

Asesor: Mtra. Ma. del Consuelo Santamaría Aguirre

Junio de 2017

**Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1	16
DEFINICIONES DE GRAMÁTICA	16
1.1. Definición de gramática	16
1.1.1. Tipos de gramática	17
1.1.2. Gramática descriptiva	18
1.1.3. La gramática de aprendizaje	18
1.1.4. La gramática cognitiva	19
1.1.5. La gramática contrastiva	19
1.1.6. La gramática pedagógica	19
1.2. Breve historia de la gramática en la enseñanza de lenguas	23
1.2.1. Elaboración de una gramática pedagógica	27
CAPÍTULO 2	30
DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA	
2.1. Sistema lingüístico del artículo definido	35
2.2. Propiedades fundamentales del artículo definido	35
2.3. Funciones fundamentales del artículo definido en español	36
2.4. Formas de los artículos	38
2.4.1. La regla de la alternancia	40
2.5. El artículo definido en inglés	49
2.6. Referencia específica sobre el sustantivo discutido	43
2.7. Usos principales del artículo definido en inglés	46
2.8. Análisis contrastivo	51
2.9. Tratamiento pedagógico	51
CAPÍTULO 3	
BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	54
3.1. El constructivismo en la enseñanza de lenguas	54
3.2. Aprendizaje significativo	56
3.2.1. Procesos de adquisición y aprendizaje	58
3.3. Modelos para la enseñanza de la gramática	59
3.3.1. Toma de conciencia de la lengua	60
3.4. <i>Input</i> y <i>Output</i> estructurado	61
3.4.1. La instrucción basada en el procesamiento del <i>input</i>	62
3.5. Tipo de actividades para introducir <i>input</i> estructurado	79

CAPÍTULO 4	
PRESENTACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	82
4. 1	Referencia gramatical para el uso del docente 82
4.1.1	Actividad 1 – Modelo de toma de conciencia 84
4.1.2	Actividad 2 – Ejercicio para la comprensión auditiva 85
4.1.3	Actividad 3 – Actividad para la producción oral 88
4.1.4	Actividad 4 – Comprensión auditiva y producción oral 90
4.1.5	Actividad 5 – Comprensión de lectura 93
4.1.6	Actividad 6 – Actividad para la producción escrita 96
4.1.7	Actividad 7 – Ejercicio de habilidades integradas 101
	Conclusiones 104
	Bibliografía 107
	Anexo I 109
	Anexo II 110



## INTRODUCCIÓN

El uso del artículo definido, al cual también se le denomina artículo determinado, en muchas ocasiones representa un problema para los estudiantes de Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera, (de aquí en adelante se podrá abreviar este término como ELE/L2) es decir, a la mayoría les resulta difícil de aprender. El problema se debe, en gran medida, a que los materiales para enseñar este aspecto gramatical son escasos; además, por esta misma razón los profesores tienden a abordar el tema de manera tan superficial como los libros.

Este trabajo presenta una propuesta de Gramática Pedagógica (de aquí en adelante se abreviará el término como GP) para facilitar el desarrollo del binomio enseñanza-aprendizaje del aspecto de género del artículo definido (de aquí en adelante, se abreviará este término como AD), para ser utilizado por maestros de español como segunda lengua/lengua extranjera.

Aunque el uso del artículo determinado en español es similar al uso que se le da en otras lenguas indoeuropeas, existen diferencias que causan confusión en los estudiantes, quienes consecuentemente cometen errores al utilizarlo, por lo cual consideramos que es menester que los estudiantes de la lengua comprendan, utilicen y distingan los diferentes aspectos del AD en español para que puedan internalizarlos y logren utilizarlos de manera eficiente. Cuando los estudiantes aprenden a usar de manera correcta una estructura gramatical, generalmente les resulta más fácil asimilar las excepciones de la regla, cuyo nivel de complejidad se incrementa a medida que avanzan en el aprendizaje de la lengua.

En mi experiencia de varios años como docente de español en diversas escuelas privadas en la Ciudad de México, entre ellas el centro de enseñanza de

lenguas extranjeras Lengua y Cultura, así como el Colegio Alemán y la Universidad La Salle, he notado que una gran mayoría de los estudiantes no utilizan correctamente los artículos definidos en español. Inclusive cuando ya se encuentran estudiando en niveles intermedios o avanzados, tienden a generalizar la regla según la cual los sustantivos terminados en “a” son “femeninos” y los terminados en “o” y en “e”, son “masculinos”, sin tomar en cuenta otras reglas generales, las excepciones y otros aspectos e irregularidades del sistema.

Lo anterior constituye la principal motivación para llevar a cabo la propuesta de una GP con actividades para el aprendizaje del AD para estudiantes de español como segunda lengua/lengua extranjera. Ésta pretende ser una herramienta de apoyo y referencia para que los aprendientes de la lengua que se encuentren en los niveles A1, A2 y B1 correspondientes o equivalentes a los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje y evaluación de las lenguas (de aquí en adelante se abreviará el título de esta obra como MCER), logren expresarse con mayor propiedad y fluidez, haciendo un uso adecuado del AD. También constituye un material de apoyo para profesores de Español como Lengua Extranjera en aras de desarrollar actividades que coadyuven al dominio de este punto gramatical. Las actividades de aprendizaje y práctica van dirigidas principalmente a estudiantes que vivan o estudien la lengua española en México y cuya *lingua franca* sea el inglés.

A continuación se enuncia de forma general el contenido de este trabajo: en el primer capítulo se trata la definición de Gramática, de acuerdo con diversos conceptos y definiciones lingüísticas; asimismo, se enuncian diversos tipos de gramática que se toman en cuenta en la elaboración de una GP y se define el concepto de Gramática Pedagógica, según diversos puntos de vista, incluyendo el de la Real Academia de la Lengua Española.

En el segundo capítulo se describe el funcionamiento del punto lingüístico, objeto de esta GP, es decir el AD, tanto en español como en inglés. Asimismo, se presenta un análisis contrastivo de este elemento de estructura gramatical entre ambas lenguas a fin de localizar los puntos de dificultad para el estudiante, y por último se menciona el tratamiento pedagógico que se le ha dado al AD en algunos libros de texto utilizados para la enseñanza de español a extranjeros en el Departamento de Español para Extranjeros del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como en otras instituciones privadas en la Ciudad de México, incluyendo el centro de enseñanza de lenguas extranjeras Lengua y Cultura.

Posteriormente, en el tercer capítulo, se presentan diversos principios básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las lenguas extranjeras, tomando el constructivismo y las teorías acerca del *input* y *output* estructurado, desarrolladas por Van Patten (2005. Pp. 96-105), como los ejes principales del fundamento teórico en que se basa el presente trabajo. Asimismo, se abordan los criterios del concepto de *Processing Instruction* (instrucción basada en el procesamiento de *input*) para el desarrollo de actividades para la enseñanza de gramática, en los cuales se basa el diseño de las actividades propuestas para facilitar el aprendizaje de este aspecto gramatical.

En el cuarto y último capítulo, se presentan los ejercicios que pretenden ser una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje del aspecto de género en el AD en español. Dichas actividades están diseñadas para desarrollar las habilidades generales que conforman el aprendizaje de una segunda lengua: comprensión oral y escrita y producción oral y escrita. Asimismo se incluyen dos actividades de habilidades integradas.

## Contextualización

Para fines referenciales se usó el Programa de estudios del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ya que en este se corresponde con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante se abreviará el nombre de esta obra como MCER) con el cual estoy familiarizado debido a mi experiencia docente mencionada con anterioridad. Dicho programa tiene su antecedente en la Escuela de Verano del Centro de Enseñanza para Extranjeros, cuyo objetivo principal fue la enseñanza de la lengua y la cultura mexicana a estudiantes extranjeros y nacionales (Programa de estudios CEPE, 2010, página 3).

A finales de los años ochenta se publicó la serie de libros *Pido la palabra*, lo que constituyó en su momento el programa de enseñanza de español para extranjeros del CEPE. En esta serie, los conceptos de lengua y de aprendizaje correspondían a una concepción metodológica propia de las primeras etapas del enfoque comunicativo. En ese entonces, partiendo de los conceptos de *competencia comunicativa* y *competencia lingüística*, se usaban elementos lingüísticos, es decir estructuras y funciones, como unidades de análisis. Los programas diseñados para ese proyecto se basaban en la premisa de que era posible para el estudiante aprender la lengua en partes independientes unas de otras y de integrarlas cuando tenía que usar la lengua para comunicarse. El objetivo era que el alumno tuviera la habilidad de descubrir la estructura y la función de algunas de las formas gramaticales utilizando el método inductivo. Además de las funciones, se incluían cuadros que

sistematizaban los aspectos lingüísticos. Nunca se prescindió de la gramática, pues fue concebida como el elemento graduador de los contenidos lingüísticos a lo largo de los cinco libros de la serie.

Sin embargo, si bien la serie *Pido la palabra* significó un avance metodológico en la enseñanza del español como segunda lengua en México, años después resurgió la necesidad de modificar el programa de estudios del CEPE a la luz de nuevas perspectivas, como la evaluación de los resultados obtenidos en los últimos años, el perfil de la mayoría de los alumnos que ahora conformaban la población estudiantil del CEPE, y nuevas aportaciones en el campo de la lingüística aplicada. Entre estas últimas se destacan el papel de la instrucción gramatical en relación con las aportaciones de las teorías de adquisición de segundas lenguas, el énfasis metodológico en el cómo enseñar –además del qué enseñar– la valoración de las variables individuales en el proceso de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de la autonomía del alumno y la importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural.

A pesar de este nuevo e importante avance metodológico, el aspecto de género en relación con el AD continuó siendo un tema al cual no se le proporcionaba suficiente atención, por lo que los estudiantes aún no contaban con suficientes oportunidades didácticas para practicar y consecuentemente internalizar esta estructura gramatical.

Posteriormente el Centro se propuso como una de sus tareas prioritarias elaborar un nuevo programa que diera coherencia a los distintos componentes curriculares: perfil, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En los últimos años se llevó a cabo una reestructuración del programa de estudios, el cual abarcó el periodo del año 2000 al 2010. “Los fundamentos generales que dan consistencia

teórica al currículo actual se relacionan, básicamente, con el modo de entender el funcionamiento de la lengua como un sistema que se usa como instrumento de comunicación y expresión en un contexto sociocultural determinado”. (Programa de estudios-CEPE 2010, página 4)

### **Programa actual**

Hoy en día, la fundamentación teórico-metodológica y los objetivos del programa de estudios del CEPE, coinciden plenamente con los planteamientos del MCER. Más adelante se ilustra dicha correspondencia mediante un cuadro referencial, tomado del propio programa de estudios. El marco de referencia aludido es una propuesta de armonización de sistemas de acreditación de competencias lingüísticas, entre cuyos objetivos destaca el desarrollo de principios comunes que funcionen como base para la concepción coherente de la enseñanza de las lenguas, así como la promoción del plurilingüismo y de la movilidad de ciudadanos (Centro Virtual Cervantes).

El MCER propone una escala de seis niveles comunes de referencia, los cuales permiten evaluar el progreso de un individuo en el proceso de construcción de su competencia en la lengua que aprende. Con estos niveles se provee una base para el reconocimiento mutuo de certificaciones de conocimientos de lenguas, lo cual facilita la movilidad educativa y profesional. También es utilizado para orientar la reforma de los currículos nacionales y para la comparación de certificaciones lingüísticas por parte de consorcios internacionales; es por estas razones que hemos utilizado dicha escala para desarrollar las actividades de enseñanza propuestas en el capítulo cuatro del presente trabajo.

Los seis niveles de competencia en lengua extranjera del MCER están organizados en tres estadios: *Usuario básico*, *usuario independiente* y *usuario competente*. Los niveles comunes de referencia son: A1. Acceso (*breakthrough*); A2. Plataforma (*waystage*); B1. Umbral (*threshold*); B2. Avanzado (*vantage*); C1. Dominio operativo eficaz (*effective operational proficiency*); y C2. Maestría (*mastery*).

A continuación se ilustra la correspondencia del MCER con la Estructura académica del programa de estudios del área del programa del CEPE:

Figura 1

Niveles del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)		Curso CEPE	Horas Español	Horas Cultura	Total horas	Total créditos
Usuario básico	Acceso (A1)	Básico 1	90	18	108	7
	Plataforma (A2)	Básico 2	90	18	108	7
Usuario independiente	Umbral (B1)	Básico 3	90	18	108	7
		Básico 4	90	18	108	7
	Avanzado (B2)	Intermedio 1	78	30	108	7
		Intermedio 2	78	30	108	7
Intermedio 3		78	30	108	7	
Usuario competente	Dominio Operativo Eficaz (C1)	Superior	60	48	108	7

Estructura académica del programa de estudios del área de español. (Fuente: Programa de estudios CEPE 2010, página 24)

En resumen, en adelante se desarrolla una propuesta de GP para el aprendizaje del aspecto de género del AD en español. Aunque este trabajo pretende constituir una herramienta concreta y específica para usarse en los niveles A1, A2 y B1 del MCER, tanto los principios teórico-metodológicos como las actividades presentadas pueden ser llevadas a otros niveles de competencia en el uso de la lengua, así como a otros ámbitos de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua, por lo que puede ser útil no únicamente para la enseñanza del AD, sino también para la instrucción en otros temas gramaticales.



## CAPÍTULO 1

### DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA

En este capítulo se presentan diferentes definiciones de gramática, de acuerdo con diversos conceptos y descripciones lingüísticas; asimismo, se enuncian diversos tipos de gramática que se toman en cuenta en la elaboración de una GP y se define el concepto de Gramática Pedagógica, según diferentes puntos de vista, incluyendo el de la Real Academia de la Lengua Española.

#### 1.1 Definición de gramática

El *Manual de la nueva gramática de la lengua española* (2010, 1.1.1a) establece que “la **gramática** estudia la estructura de las palabras, las formas en que éstas se enlazan y los significados que de dichas combinaciones resultan, es decir: a) la **morfología**, la cual se ocupa tanto de la estructura de las palabras, así como de su constitución interna y sus variaciones, y b) la **sintaxis**, la cual analiza la manera en que se combinan y se disponen linealmente las palabras y los grupos que éstas forman.”

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la gramática es una disciplina combinatoria, que permite crear e interpretar mensajes basándose fundamentalmente en su constitución interna y en el sistema que permite dicha creación e interpretación.

El *Diccionario Básico de Lingüística*, de Elizabeth Luna, et al. (2005, p. 108), proporciona la siguiente definición: “disciplina que estudia la estructura y las reglas de combinación de las palabras de una lengua. Las partes de la gramática son la morfología y la sintaxis. También se le denomina morfosintaxis”.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define a la gramática de la siguiente manera: “(Del lat. *grammatīca*, y este del griego *γραμματική*). f. Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones”.

Al respecto, el Centro Virtual Cervantes establece lo siguiente:

“Actualmente se tiende a superar ambas oposiciones y a integrar los fenómenos de los diversos niveles de la lengua (fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos) en su descripción y en su tratamiento didáctico, así como a integrar en un mismo tratamiento las reglas del sistema.”

Derivado de lo anterior, es posible afirmar que la gramática es una rama de la lingüística, la cual a su vez se encuentra dividida en diferentes niveles: nivel fonético-fonológico, sintáctico-morfológico y léxico-semántico. A su vez, la gramática se encuentra dividida en varios tipos que nos dicen mucho acerca de sus objetos de estudio y de sus reglas.

### **1.1.1. Tipos de Gramática**

Utilizar el término gramática suele crear cierta ambigüedad, ya que no todos los usos encierran el mismo concepto, puesto que existen diferentes tipos de gramáticas; por ejemplo las científicas, las pedagógicas y las de aprendizaje, mismas que están dirigidas a diferentes públicos, y sin embargo, se relacionan estrechamente con la enseñanza de lenguas.

### **1.1.2 La gramática descriptiva**

El *Diccionario Básico de Lingüística*, (op. cit., p. 109), define la gramática descriptiva de la siguiente manera: “método de análisis que estudia las propiedades y las pautas que regulan las clases de palabras y sus combinaciones”. Así pues, consiste en el estudio y la descripción detallados del conjunto de reglas y usos de una lengua, tal como se dan en una determinada realidad socio-histórica y sin juzgar acerca de su corrección o incorrección. Esta gramática no tiene propósito pedagógico, ya que su función precisamente es sólo descriptiva.

### **1.1.3 La gramática de aprendizaje**

De acuerdo a Odlin (1994), la gramática de aprendizaje es el sistema interiorizado, o bien es la capacidad que tiene el estudiante de LE (lengua extranjera) para apropiarse del funcionamiento de la lengua, al absorber las reglas y patrones de la lengua meta que le permitirán entender y comunicarse.

Cabe mencionar que es de suma importancia trabajar con esta gramática, ya que se encuentra en relación directa con la competencia lingüística del alumno, es decir, con su interlenguaje. Esto resulta de mucha importancia para el profesor, ya que así se pueden conocer mejor las aproximaciones que los estudiantes tienen de su desarrollo lingüístico hacia la lengua meta, así como los aspectos que aún no asimilan y que requieren de una enseñanza específica para su adquisición. Cabe aclarar que los conceptos de competencia lingüística, interlenguaje y adquisición se explican en el capítulo tres, el cual versa sobre las bases teórico-metodológicas de esta GP.

#### **1.1.4 La gramática cognitiva**

Según Luna et al. en el *Diccionario Básico de Lingüística* (2005, p. 108), la gramática cognitiva (también llamada cognoscitiva) es un “método de análisis en el cual la sintaxis, la morfología y el léxico no se entienden como niveles lingüísticos discretos, sino como un continuum de estructuras simbólicas que resultan de la asociación de una estructura fonológica y una estructura semántica. En esta disciplina, la forma y el significado son interdependientes e indisociables en cualquier nivel de organización”.

#### **1.1.5 La gramática contrastiva**

Este método de análisis se basa en la comparación de estructuras de fenómenos análogos en lenguas diferentes. No importa si las relaciones genealógicas de estas lenguas pertenecen a una o varias familias lingüísticas. Es similar a la gramática comparada, la cual es un método de análisis sistemático y paralelo de dos o más lenguas, mediante el cual se extraen sus similitudes y diferencias.

#### **1.1.6 La gramática pedagógica**

De acuerdo con el *Diccionario de Enseñanza de lengua Extranjera* del Centro Virtual Cervantes, la gramática pedagógica es: “el conjunto de recursos y procedimientos

con los que en la enseñanza de segundas lenguas se promueve un mejor desarrollo de la interlengua<sup>1</sup> [o interlenguaje] en los estudiantes”.

(Instituto Cervantes, 1997-2016)

Por su parte, Odlin (1994, p. 1) define la GP como “el tipo de análisis e instrucción gramatical diseñado para las necesidades de los estudiantes de lenguas segundas”. Para efectos de nuestra GP, vamos a utilizar aquí la idea expresada en esta segunda acepción.

Ahora bien, aunque tradicionalmente se ha aplicado el término de “gramática” de manera restrictiva al componente morfológico y sintáctico de la lengua, por oposición al vocabulario y a la pronunciación, se ha contrapuesto la didáctica de estos niveles de la lengua en su conjunto al que se daba a su uso efectivo, a través de actividades de conversación y de activación de las distintas destrezas.

Actualmente la tendencia es trascender ambas oposiciones e integrar los fenómenos de los diversos niveles de la lengua (fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos) en su descripción y en su tratamiento didáctico, así como integrar en un mismo proceso las reglas del sistema.

Esta acepción del término “gramática” se opone entonces a las ya mencionadas, las cuales son frecuentes en los estudios sobre aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas; sin embargo, el concepto de gramática pedagógica es genérico, por lo que admite ulteriores matizaciones:

---

<sup>1</sup> “Es el conocimiento que un aprendiente tiene de la gramática teórica de una lengua en un determinado estadio de su aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes- © Instituto Cervantes, 1997-2015).

a) Por un lado, se refiere a una gramática (en este caso del español) para no hispanohablantes. Consiste en un compendio de cuestiones gramaticales, generalmente de morfología y sintaxis, a las que se da un tratamiento descriptivo-prescriptivo, cuya extensión y profundidad de contenido dependerán de un conjunto de factores variables, tales como el nivel educativo de los estudiantes a los que va destinada, su lengua de origen y los contrastes que ésta tiene con el español, entre otros factores.

b) Por otro lado, hace alusión a las actividades y ejercicios de un manual o de un curso de lengua extranjera que pone atención a la morfología y la sintaxis; en otras palabras, a los contenidos gramaticales del curso.

c) Asimismo, se refiere al enfoque con que se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua, es decir las técnicas y procedimientos que sirven para tal efecto.

Según el Centro Virtual Cervantes, las características de la gramática pedagógica de ELE<sup>2</sup> son las siguientes:

1. Su propósito consiste en facilitar la comprensión y el dominio de la lengua -tanto de su sistema como de sus distintos usos- por parte de hablantes no nativos.
2. Atiende a los fenómenos de variación lingüística, recogiendo usos tanto orales como escritos e informando sobre registros sociales (adecuación al contexto).

---

<sup>2</sup> Español como Lengua Extranjera

3. Trata fenómenos de los distintos niveles de descripción de la lengua (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico pragmático), estableciendo las necesarias relaciones entre ellos.
4. Adopta e integra las aportaciones más útiles de los distintos modelos teóricos: estructuralismo, generativismo, lingüística del texto.
5. Utiliza un metalenguaje y una terminología adecuados a las posibilidades de comprensión del destinatario. Los criterios de claridad y efectividad prevalecen sobre el de rigor científico.
6. En algunos casos se ve en la necesidad de simplificar algunas explicaciones en aras de una mayor facilidad de comprensión por parte de sus destinatarios.
7. Toma en consideración el conocimiento implícito de la gramática que tiene el lector de su L1 [lengua materna o primera].”<sup>3</sup>

Por otro lado, las investigaciones realizadas en el terreno de la adquisición de lenguas extranjeras muestran que la reflexión gramatical de una enseñanza enfocada en el significado es mucho más eficaz que cuando el objetivo son las propias formas lingüísticas (Lee y Van Patten, pp. 96-97). El aprendizaje significativo se basa en eso mismo, en la asimilación de conceptos a través de un contexto de significado y no en el estudio de formas o categorías desligadas de la comunicación. De ahí el afán de

---

<sup>3</sup> Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes. © Instituto Cervantes, 1997-2015.

nuestra GP, tomando la teoría de *input y Output* de Van Patten como punto principal para presentar de manera contextualizada el material didáctico gramatical, ligado estrechamente al significado.

Asimismo, el Diccionario de términos de ELE (op. cit.) define una serie de criterios para llevar a cabo la selección de contenidos en una gramática pedagógica, a saber: el criterio de actualidad, que toma en cuenta el estado en que se encuentra la lengua, así como sus usos en el tiempo presente, con respecto a estados históricos precedidos; la descripción, es decir, el uso real y pragmático que hacen los hablantes nativos de la lengua, frente al modo de uso que dicta la norma; la frecuencia, que se refiere a los fenómenos de uso lingüístico más frecuentes en contraposición a particularismos y excepciones; la relevancia comunicativa, que es el sistema de valores comunicativos asociados con mayor frecuencia a determinadas formas de expresión; por último, información para el destinatario sobre fenómenos distintos e incrementados con respecto a aquellos que presentan las gramáticas descriptivas o normativas para hablantes nativos de la lengua, los cuales se derivan de las necesidades, ya sea comunicativas o cognitivas de los aprendientes.

## **1. 2 Breve historia de la gramática en la enseñanza de lenguas**

Con el fin de ilustrar cómo se ha llegado hasta la creación de gramáticas pedagógicas, hemos incluido un breve relato del papel de la gramática en la historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Las gramáticas siempre han estado presentes en los métodos de enseñanza de LE.



Sin embargo, sus usos y enfoques han cambiado radicalmente, de acuerdo con las tendencias que van surgiendo a través del tiempo, como resultado de investigaciones y teorías generalmente aceptadas y adoptadas en su momento. En adelante se reseñan brevemente las principales tendencias del papel que ha jugado la gramática en la metodología de ELE a partir de la segunda mitad del siglo pasado en diversos países hasta llegar a la GP.

Tradicionalmente, los contenidos gramaticales eran el *corpus* principal de las programaciones de los cursos de ELE (Español como Lengua Extranjera). Consistían en listados de temas gramaticales, presentados en los manuales y aceptados convencionalmente por profesores y alumnos. A partir de los años 60, con la llegada y la amplia difusión del Análisis Contrastivo, como metodología facilitadora de la enseñanza de lenguas extranjeras, y del Conductismo como teoría del aprendizaje, se introdujeron cambios importantes con respecto a los contenidos gramaticales de los programas.

Las bases teóricas del enfoque conductista, en lo que a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, fueron establecidas en 1945, en Estados Unidos por Fries (1945, p. 9), principal representante de estos métodos, en su libro *Teaching and Learning English as Foreign Language*. En él establece que "Los materiales más efectivos para la enseñanza de lenguas extranjeras están basados en una descripción científica de la lengua que debe ser aprendida, cuidadosamente comparada con una descripción paralela de la lengua nativa del que aprende".

Así, a mediados del siglo XX, en los cursos de gramática y traducción, la progresión de los temas era fundamentalmente gramatical y en un curso elemental

se abarcaba “toda la gramática”, la cual se explicaba en contraste con la gramática de las otras lenguas. Un ejemplo de ello es el *Curso breve de español para extranjeros*, de F.B. Moll, publicado en 1954 en Madrid, España.

Otros métodos que tuvieron gran auge fueron los denominados directos, en los cuales la gramática se aprende de manera inductiva, es decir, las reglas gramaticales se infieren a partir de los modelos conversacionales presentados por el profesor. Uno de los más influyentes fue el creado por Maximillien Berlitz y utilizado en las escuelas de lenguas que llevan ese apellido. Posteriormente, surgieron los métodos audiolingües o audiolinguales y audiovisuales, donde el énfasis recae en la lengua oral.

Toda esta metodología, la cual tuvo una gran aceptación hasta finales de los 70, posteriormente fue severamente criticada y ampliamente discutida, tanto por investigadores de la adquisición de lenguas extranjeras (especialmente por los cognitivistas) como por los profesores. Como resultado de todos esos estudios se reforzó la idea de que los contenidos gramaticales de una programación se podían seleccionar y graduar de manera progresiva. En la aplicación práctica, esto se reflejó en el diseño de agrupaciones más útiles entre los contenidos. Por ejemplo, se agrupaba la presentación de un verbo en tiempo presente con adverbios de frecuencia, como *normalmente, a veces, a menudo*. Los contenidos de los métodos audiolinguales se seleccionaron y graduaron con estos criterios (Richards, 1986, P. 50).

Algunos investigadores cercanos a los modelos cognitivos indicaron que era imposible establecer un orden lógico en los contenidos gramaticales. Sin embargo, las dificultades para organizar los contenidos gramaticales con un criterio didáctico, lógico, psicológico y lingüístico, junto con otras ideas nuevas que

llegan al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la pragmática, la sociolingüística, la psicología cognitiva y la teoría de la adquisición de lenguas hicieron que la gramática de la lengua meta dejara de ser el eje de las programaciones curriculares. Esta evolución y sus diferentes aplicaciones se reflejan en el *Enfoque comunicativo*, según el cual “un buen dominio de un idioma consiste, entre otras cosas, en una buena capacidad de adaptarse al registro más apropiado para cada situación” (Richards 1991, pp. 103-106).

De lo anterior se desprende que el uso de un registro demasiado culto o demasiado formal en situaciones informales puede crear equívocos y falsas pistas de interpretación de comportamientos y actitudes. La lengua y la comunicación lingüística funcionan como un sistema de contextualización en el que todo lo que ha aparecido anteriormente constituye una clave de interpretación y una base para todo acto de enunciación subsiguiente. Así, pues, no se repiten cosas que ya se han dicho o que se presuponen cultural o socialmente y, cuando se repiten, se trata de elecciones y decisiones estratégicas por parte del hablante, siempre significativas. Por otra parte, todo lo que ha aparecido en el mundo de la comunicación entre dos interlocutores ayuda a entender las intenciones comunicativas de lo que se van diciendo. La gramática no puede limitarse a estudiar los operadores que funcionan como mecanismos de contextualización como si vivieran en contextos únicos, aislados de todo lo demás y sin tener en cuenta todo lo que ya ha aparecido en el pequeño universo comunicativo en el que se inserta cada uno de sus usos.

Es por esto que resulta importante estudiar la gramática desde una perspectiva comunicativa. Según Matte Bon, en su *Gramática comunicativa del español* (1992), en primer lugar, una gramática se plantea el análisis del funcionamiento de los idiomas desde una perspectiva que tiene en cuenta la

comunicación, en la que se analizan todos los matices, nada se da por descontado y se reconoce un nuevo papel central a las interpretaciones que se dan de los enunciados analizados, como base para la comprensión del funcionamiento del sistema. Asimismo, se trata de una gramática que sitúa a los interlocutores y la interacción que existe entre ellos en el centro del análisis. Así que el modo en que los hablantes dicen las cosas en cada situación, reviste una importancia fundamental según sus intenciones comunicativas. Todos los enfoques mencionados anteriormente se ven reflejados en los distintos manuales de aprendizaje de segundas lenguas, así como en libros de gramática y en las gramáticas para extranjeros; y ocurre lo mismo concretamente con los manuales y gramáticas de español como segunda lengua, es el caso que nos concierne.

En la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, destacan en las décadas de los 70 y 80 manuales europeos de enfoque estructuralista, como el *Español 2000, Curso intensivo de español* de Fente, Fernández y Feijóo. Ya hacia finales de los años 80 comenzaron a aparecer algunos de enfoque nocional-funcional, tales como como *Para Empezar, Antena y Ven*. Desde mediados de los 90 los manuales basados en el enfoque por tareas comenzaron a cobrar auge.

En la actualidad, se dispone de algunos ejemplares de este tipo de materiales en algunos centros de enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Ciudad de México, donde es posible encontrar materiales como el libro *Gente, Prisma Latinoamericano*, cursos de Español como Lengua Extranjera que se utilizan como material complementario en el Departamento de Español para Extranjeros y Lenguas no Indoeuropeas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, una de las instituciones en las que se llevó a cabo esta investigación documental.

### 1. 2. 1 Elaboración de una gramática pedagógica

La elección de un modelo de enseñanza en GP debe ser una guía que le permita al docente elaborar o diseñar las actividades y los ejercicios adecuados para un aprendizaje efectivo por parte del estudiante de lengua extranjera. Para la elaboración de esta propuesta de GP consideraremos el modelo del *input* y *output* estructurado<sup>4</sup>, propuesto por Van Patten (1994, capítulos 4 y 5).

Según señala este autor al respecto:

[...] para establecer ciertos parámetros para la enseñanza del ELE [...] se incluyen principios generales como los siguientes: 1. la necesidad del *input* desde las primeras etapas de adquisición; 2. que un enfoque en los aspectos gramaticales debería incluir un enfoque simultáneo en el significado; 3. que hay restricciones que se reflejan en órdenes de adquisición y etapas de desarrollo, y las expectativas del profesor deben tomar estas restricciones en cuenta. (Van Patten: Marco ELE. Revista de didáctica ELE. núm. 7, 2008).

Además de esos tres principios, existen otros: El primero sirve de ejemplo: el proporcionar *input* no implica un método o enfoque en particular ni excluye algún otro enfoque en los aspectos formales de la lengua, únicamente postula que el *input* debe estar presente desde los primeros momentos de la enseñanza. Para esto existe

---

<sup>4</sup> **Input**: lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos; **output**: es la producción que realiza en la lengua meta.

una enorme cantidad de posibilidades para proporcionar *input* al aprendiente. Con base en estas aseveraciones podemos afirmar que los instructores tienen libertad para adecuarlo como mejor les funcione.

Así pues, para la elaboración de este trabajo nos hemos basado en los principios propuestos por Van Patten & Cadierno (1993a Pp. 226-227), así como en los parámetros para el diseño de actividades de *input* y *output* estructurado a fin de llevar a cabo la elaboración de los ejercicios que constituirán una herramienta para coadyuvar al proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua meta, en particular del aspecto de género en el AD en español, punto lingüístico a tratar en este documento.

Se trata de concientizar al alumno sobre la significatividad de los elementos gramaticales por medio de la práctica de actividades de *input* estructurado. En conjunto con una breve exposición de los principios del procesamiento del *input*, proponemos algunas actividades que sirven como ejemplo de ejercicios para el aprendizaje del aspecto del género en los artículos definidos en español, las cuales corresponden a las exigencias planteadas desde la teoría de la instrucción basada en el procesamiento del *input*. Asimismo, presentamos algunas pautas sobre los elementos de instrucción con los que debe contar una actividad para permitir que el aprendiente descubra la utilidad comunicativa del punto gramatical que está trabajando.

Las premisas que pretendemos exponer en este capítulo se sustentan en la consideración de que la adquisición de ciertas formas y estructuras lingüísticas se realiza mediante la aplicación de estrategias universales de procesamiento de la información. Como es sabido, la adquisición de la gramática es un fenómeno muy complejo en el que intervienen una gran cantidad de variables que van desde la impronta de la L1 hasta la influencia de la instrucción formal en el aula, pasando por

la existencia de secuencias de adquisición impermeables a dicha instrucción. No obstante, creemos estar en condiciones de proponer sugerencias concretas para la instrucción gramatical sustentadas en la investigación empírica.

Si bien es cierto que la instrucción no altera el orden de adquisición que se da en la creación de la gramática de la LE sí acelera el ritmo de aprendizaje y mejora los niveles de corrección en las últimas etapas. Así, en los últimos lustros Lee y Van Patten (pp. 106-107) han realizado estudios que prueban la eficacia de las distintas propuestas pedagógicas basadas en el principio de atención a la forma o “instrucción enfocada en la forma” (*Focus on Form*). Esta atención se ha materializado en distintas propuestas pedagógicas que tienen en común el hecho de ser un tipo de instrucción que induce al aprendiente a dirigir su atención hacia las formas como vehículos a través de los cuales se expresa el contenido. En efecto, se trata de manipular exteriormente procesos de atención internos con el fin de facilitar la adquisición. La instrucción basada en el procesamiento del *input* y en su manipulación, impulsada por Van Patten, se sitúa en este marco metodológico. Concretamente la instrucción basada en el procesamiento, (*processing instruction*) pretende atraer, orientar y fijar la atención del aprendiente hacia aspectos formales del *input* que normalmente serían ignorados durante la comunicación genuina en una situación real.

Una vez expuesto lo anterior, nos dedicaremos en el siguiente capítulo al análisis del AD, a fin de prepararnos para sentar las bases teóricas que relacionaremos con la propuesta de GP.

## CAPITULO 2

### DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DEL AD

En este capítulo se presentan la definición y la descripción del funcionamiento del artículo definido (AD) en el español, para lo cual nos basaremos principalmente en el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010). También realizaremos un análisis contrastivo con respecto al AD en inglés, sobre el funcionamiento del mismo punto gramatical, a fin de determinar algunas áreas de dificultad en el uso de este elemento gramatical para estudiantes de español como segunda lengua y cuya *lingua franca* es el inglés. Por último, describiremos el tratamiento pedagógico que se le ha dado a la forma lingüística en cuestión, en diferentes libros de texto para la enseñanza de español como L2/LE, así como en algunos materiales de consulta.

#### El Artículo Definido

##### Definición.

“El artículo es una clase de palabra de naturaleza gramatical que permite delimitar la denotación del grupo nominal al que pertenece, así como informar de su referencia”.

*Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010, 14.1.1a)

La entrada en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es la siguiente:

- m. *Gram.* Clase de palabras de carácter átono que indica si lo designado por el sustantivo o elemento sustantivado es o no consabido.



El diccionario panhispánico de términos lingüísticos define al AD de la siguiente manera:

–“**artículo definido** o **determinado**. Es átono e indica que la entidad a la que se refiere el sustantivo es conocida o consabida, esto es, identificable por el receptor del mensaje. Sus formas son *el, la, lo, los, las*.”

Según explica el manual citado anteriormente, el AD especifica si lo designado constituye o no información consabida:

“Al igual que los determinantes demostrativos, posesivos pronominales y cuantificadores nominales, el artículo especifica si lo que designa ese elemento constituye o no información mencionada anteriormente”.

De esta manera, si alguien dice: “Vi a un perro en la calle”, el hablante supone que su interlocutor no tiene información previa sobre dicho perro, por lo que utiliza el artículo indefinido para designarlo. Cuando el perro del que se habla se supone identificable por el oyente se introduce el grupo nominal por el artículo definido: “el perro que vi era negro”.

Alarcos (1994, reimpresión, p. 66) explica ampliamente lo que se entiende por artículo; lo hace de la siguiente manera: “el elemento gramatical que suele llamarse definido o determinado, cuyos significantes son *el, la, los, las, lo*” (Alarcos, 1994, reimpresión, p. 66). Si observamos, el autor incluye el artículo neutro /lo/, cuya función se aborda más adelante. Al respecto de la fonética del artículo determinado, especifica que al ser una unidad átona y dependiente, admite la presencia de otras unidades en las cuales se apoya fónicamente para constituir juntos un grupo fónico, por lo que resulta inseparable de ellas, es decir nunca aparece un artículo sólo en un enunciado.

Al respecto de las funciones del artículo Alarcos (9.. ) asevera que no obstante que es un elemento determinante del sustantivo, es diferente al modo funcional en que el resto de los determinantes operan, ya que el sustantivo puede estar o no determinado por el artículo y presentar diferencias de significación según cada contexto. El papel del artículo es análogo a la determinación que desempeñan los morfemas de número; de la misma manera que el singular o el plural determinan la referencia que se hace al sustantivo en que está incluido, el artículo delimita la denotación que el sustantivo lleva a cabo. Por esta razón, no obstante que el artículo va precedido por el sustantivo en la secuencia sintáctica, también constituye un accidente del sustantivo.

Andrés Bello, afirma que el AD es un adjetivo y lo compara con los pronombres “*aquel* y *este*” en sus formas singular y plural. Lo expone de la siguiente manera:

“El [artículo determinado] la es por consiguiente un demostrativo como aquella y esta, pero que demuestra o señala de un modo más vago, no expresando mayor o menor distancia. Este demostrativo, llamado artículo definido, es adjetivo, y tiene diferentes terminaciones para los varios géneros y números: el campo, la casa, los campos, las casas.”

Al respecto de la relación con el género y el número que caracterizan al sustantivo, Alarcos (1994, reimpresión, p. 68) explica que el significante del artículo varía de la siguiente forma:

el se combina con sustantivo masculino y singular, la con sustantivo femenino y singular, los con masculino plural y las con femenino plural. Así, en el libro, la libra, los libros, las libras. Por ello, el artículo permite discernir el género y el número de los sustantivos cuyo

significante no varía (el flautista / la flautista, el penitente / la penitente, el atlas / los atlas, la hipótesis / las hipótesis).

Ahora bien, existen situaciones de orden contextual que requieren un poco más de análisis. Amplía Alarcos (1994, reimpresión, P. 66) que si entre el artículo y el sustantivo se intercala otra unidad, reaparece la forma habitual del artículo femenino: la presente acta, la referida área, la bella hada, la melodiosa habla, etc. Es incorrecto el uso de otras unidades de forma masculina con esos sustantivos (este área, ese aula, aquel águila en lugar de esta área, esa aula, aquella águila). Y lo mismo sucede cuando el sustantivo va en plural.

Cuando dos sustantivos pertenecen a géneros distintos, en ocasiones predomina el género del primer sustantivo: empezamos a experimentar las molestias y abusos del régimen, pero otras veces el artículo adopta la forma del masculino: el tino y memoria perdida.

Existe un AD que puede adoptar el significante /lo/, al cual se suele llamar neutro ya que no se asocia a ningún sustantivo masculino o femenino, este elemento gramatical realiza una función sustantivadora, a la cual Alcina, et al. (1975, p. 553), le confiere “un valor anafórico pronominal como signo que alude al antecedente sustantivo”. Aparece en los casos en que se da el fenómeno de sustantivación: lo bueno, lo malo y lo feo, lo que dicen, etc. Este /lo/ sustantiva el segmento con el cual se combina y es compatible con segmentos unitarios en cuya composición interna aparece cualquier género o número: “me sorprende lo cara que está la vida”.

## 2. 1 Sistema lingüístico del artículo definido

De acuerdo al *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010, 14.1b),

El origen y la definición del AD son como sigue:

Origen: “El latín clásico carecía de artículos. La presencia generalizada del artículo en las lenguas romances se debe a varios procesos de gramaticalización que, en el caso del artículo determinado, afectaron al demostrativo *ille / illa / illud*.”

## 2. 2 Propiedades fundamentales del artículo

El artículo se antepone al resto de los componentes del grupo nominal del que forma parte. Asimismo, el AD antecede a los cuantificadores, como en el siguiente caso: “los {tres~ pocos~ libros} que ha leído, con la excepción de *todo*: {todos los ~ \*los todos} libros que ha leído.” (op. cit. 2010, 14.1.2a). De lo anterior se desprende que el artículo definido, junto con los pronombres, constituye uno de los elementos que establecen cohesión referencial a nivel textual, es decir, es una palabra que funciona como un adjetivo, el cual está puesto antes del sustantivo, calificándolo o limitándolo.

Las terminaciones de los sustantivos constituyen en muchos casos marcas formales explícitas que manifiestan el género. En casos como hijo-o, jef-a, juez-a, leon-a, estas marcas se interpretan como morfemas de género, es decir segmentos que contienen la información correspondiente al sexo. Sin embargo, existen otros sustantivos cuya terminación carece de esta información, por lo que resulta poco acertado vincular la vocal -o con los sustantivos masculinos y la vocal -a con los femeninos, ya que existen sustantivos masculinos terminados en -a (día) y femeninos

terminados en –o (mano), o bien terminados en –e que pueden ser de uno u otro género, como estudiante y cantante.

De acuerdo a nuestra observación durante los cursos de español impartidos en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras “Lengua & Cultura” mencionado en la introducción de este trabajo, esta es la principal problemática a la que se enfrentan los alumnos. Por esta razón proponemos en el apartado de referencia gramatical para el docente un sistema adaptado del libro *Advanced Spanish Grammar*, del autor Marcial Prado (1997, p. 4-5), para ampliar las posibilidades de establecer el género de los sustantivos en español.

Ahora bien, ante un sustantivo femenino que empieza con *a-* o *ha-* tónicas se emplean solamente los artículos *el* y *un*, siempre y cuando estos artículos precedan inmediatamente al sustantivo. Pero cuando entre el artículo y el sustantivo se intercala un adjetivo, se emplean *la* y *una*: *la misma agua, la dulce habla andaluza* (op cit 2010, 14.1b):

Las formas contractas *al, del* resultan de la combinación del artículo el (masculino femenino) con las preposiciones *a* y *de*, con la correspondiente fusión de las vocales en contacto *el ascenso al puerto, la salida del concierto, la entrada al aula, el vuelo del águila.* (op cit 2010, 14.2.2c)

### **2. 3 Funciones fundamentales del artículo definido en español**

En la tradición gramatical, el artículo definido se concibe como un deíctico que anuncia el género y el número del sustantivo. Cuando no los manifiesta un sustantivo o un adjetivo, este elemento gramatical es el único miembro del grupo nominal que aporta tal información. Ejemplo: en *las de la clase, los que te dijimos, las estudiantes inteligentes.*

El género y el número del grupo nominal también están presentes en el sustantivo, además de en muchos adjetivos. Ejemplo: *las novelas románticas*. Aportan asimismo esta información otros determinantes o cuantificadores. Ejemplo: *algunos estudiantes inteligentes, aquellas de la clase, esas que te traje*.

Asimismo, el artículo definido actúa como elemento nominalizador o sustantivador en los grupos nominales que carecen de sustantivo explícito. Ejemplo: *el joven, la de tu tía, los que me prestaste, lo importante*. Por otra parte, los adjetivos contruidos en plural pueden formar grupos nominales sin artículo: Ejemplo: *depender de irresponsables o culpar a inocentes* (op cit 2010, 2.1.2c).

En los topónimos se suele optar por la variante el (o un) con los nombres de continentes (el África negra, un Asia islámica). El uso mayoritario se inclina por la (o una) en los de países, regiones y ciudades: La Haya, la Ática, una Austria diferente. No obstante, en los textos literarios aparecen testimonios de la alternancia: *La Rusia, la Prusia, el Austria, la Inglaterra y la Francia atendían a esa cuestión* (Mármol, Amalia); *No puede pensar, sin inquietud y sin sobresalto, en la posibilidad de que resurja [...] una Austria poderosa* (Mariátegui, Artículos). (op cit 2010, 14.2.2d-B)

En los sustantivos derivados y compuestos donde la /a/ tónica originaria deja de serlo porque el acento se traslada, como sucede en *alita, agüita, aguachile, aguanieve, avemaría*, no obstante, se recomienda *la alita, la agüita*, etc. La variante con *el* ha influido en el cambio de género de *aguacal, aguamano, aguardiente*, los cuales ya están considerados como masculinos en el DRAE<sup>5</sup> (22ª edición).

---

<sup>5</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

## 2. 4 Formas de los artículos definidos

Las formas de los artículos definidos en español son las siguientes: el, la, los, las. Gili Gaya (1961, p. 147). Seco afirma que los artículos en su condición de acompañantes de los sustantivos hacen que estos últimos acomoden su forma al género y número de ellos, a lo cual se le llama concordancia (1972, p. 194) clasifican a los artículos definidos como adjetivos, ya que éstos modifican al sustantivo al anteponérsele. El artículo *lo* es de género neutro (Alcina, 1975, p. 605), por lo que no distingue concordancia de género, por ejemplo: “Lo bueno, lo buena”.

El paradigma de los artículos definidos se presenta a continuación:

Figura 1

ARTÍCULO	EJEMPLO	ARTÍCULO	EJEMPLO
DEFINIDO		DEFINIDO	
En singular:		En plural:	
Masculino: el	el libro	Masculino: los	los libros
Femenino: la	la mesa	Femenino: las	las mesas
	el águila		
Neutro: lo	lo bueno		

(Adaptado del § 14.2.1 de la *Nueva gramática de la lengua española, 2010*)

Como se puede observar en el cuadro anterior, los artículos tienen varias formas, las cuales deben concordar con el género y número del sustantivo o del grupo nominal

sustantivado al que modifican; sin embargo, es importante destacar que cuando el nombre es invariable, es el artículo el que indica el género:

El estudiante...            el deportista...

La estudiante...        la deportista...

Una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de español como segunda lengua es que el femenino singular presenta dos variantes (alomorfos): Una de distribución muy reducida, coincide fonológicamente con el masculino singular (el, un) y solo se usa ante sustantivos femeninos cuyo primer fonema es una /a/ tónica (en la escritura, a- o ha-, lleven tilde o no): el agua, un alma, un área, el habla, un hacha, un hada; la otra es la variante no marcada, que se emplea en todos los demás contextos: la mesa, una casa.

Es importante notar que se usan las variantes femeninas *el* y *un* cuando éstas van seguidas inmediatamente por el sustantivo, no por un adjetivo u otro elemento interpuesto. Es correcto decir *el alta médica*, porque en este caso *alta* es un sustantivo. No se dice, por tanto, *\*el alta cima*, *\*el alta sociedad*, ni *\*un agría respuesta*, sino *la alta cima*, *la alta sociedad*, *una agría respuesta*. Estas formas proceden de la fusión fonética de la vocal final de la antigua forma *ela* y el artículo *una* con la primera vocal de los sustantivos que comienzan por /a/ tónica (*ela alma* > el alma; *ela hada* > el hada; *una águila* > un águila). Asimismo, cuando se realiza la elisión del núcleo nominal, no se propicia la aparición de la variante *el*, en cuyo caso se dice: “*El ansia de placeres es tan perjudicial como la de dinero, y no... tan perjudicial como el de dinero” (op. cit. 2010, 14.2.2b).*



### **2.4.1 La regla de la alternancia**

Es importante que el docente de español haga notar a sus estudiantes de niveles intermedios y avanzados que la regla descrita en el párrafo anterior está limitada por las excepciones que se describen a continuación:

- a) Palabras que nombran las letras del abecedario latino, posiblemente porque se sobrentiende el sustantivo letra: la a, la hache.
- b) Nombres de persona y apellidos que designan mujeres, en los contextos en que pueden ir precedidos de artículo: la Ana de la que te hable; no hay que olvidar que es una Álvarez.
- c) Nombres propios de empresas y compañías comerciales: la Toyota (el Toyota es un tipo de vehículo), así como siglas y acrónimos cuando el femenino es el género del sustantivo que constituye el núcleo del grupo nominal: la ALFAL (Asociación de lingüística y filología de la América Latina); la AFI (Agencia Federal de Investigación).
- d) Sustantivos comunes en cuanto al género que empiezan por /a/ tónica: diferencian el sexo del individuo designado mediante el artículo, sea determinado o indeterminado (op. cit. 2010, 14.2.2c).

### **2.5 El artículo definido en inglés**

Celce-Murcia y Larsen Freeman (1983, p. 172) afirman que el desarrollo histórico del sistema de artículos en inglés es semejante al que otras lenguas han desarrollado. Asimismo, explican que el AD se deriva del artículo demostrativo que

señala distancia, es decir *that*, en tanto que el artículo indefinido tiene su origen en el número *one*.

Las autoras (op. cit.) aseveran también que los gramáticos estructuralistas y transformacionales no han logrado explicar con éxito el uso de los artículos. Esto se debe, en parte, a que no profundizan más allá del nivel de la oración. La razón reside en que para determinar qué es definido y qué es indefinido se depende casi por completo del contexto del discurso.

Al respecto, el *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010, p. 56) especifica lo siguiente:

“Los conceptos de definitud e indefinitud se distinguen de los de especificidad e inespecificidad, vinculados a la referencia concreta del grupo nominal. El grupo nominal subrayado en *Todavía no ha nacido la persona que pueda hacerla feliz* está encabezado por el artículo determinado *la*, pero no alude a una persona en particular, sino a un individuo hipotético que ha de cumplir ciertas condiciones. De manera análoga, el sujeto de la oración *El ganador obtendrá un auto como premio* podría designar a una persona inexistente”.

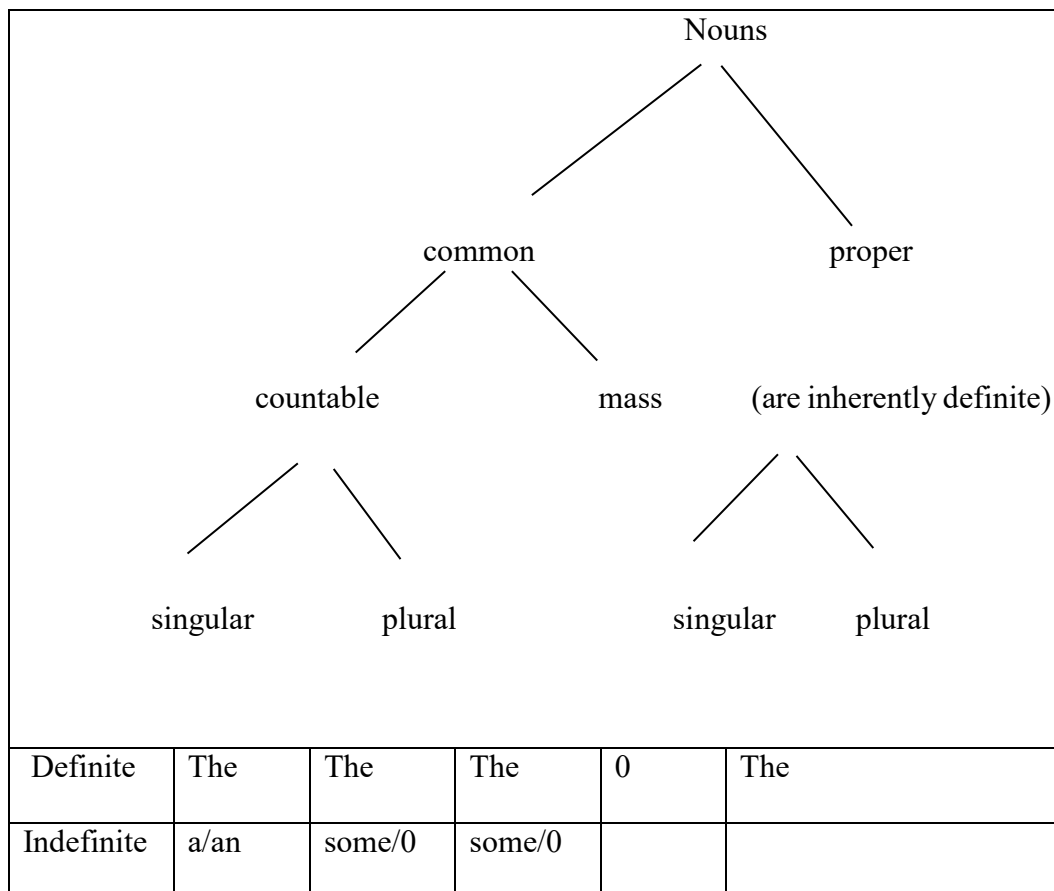
Los grupos nominales ejemplificados anteriormente son definidos, ya que revelan entidades identificables y únicas, pero a la vez son inespecíficos porque no aluden a seres en particular. En cambio, en *Tengo un vecino muy molesto* el grupo subrayado encabezado por el artículo *un* es indefinido, pero a la vez específico, puesto que se refiere a un individuo particular.

Toda esta información resulta valiosa para este trabajo, ya que ayuda a entender el aspecto de género del AD en español. La clasificación de los sustantivos que los gramáticos han realizado hasta la actualidad está estrechamente vinculada a los sustantivos, los cuales están clasificados en comunes y propios, y a su vez éstos

se dividen en dos categorías: no contables, por ejemplo, cerveza, ropa, herramienta; y contables, por ejemplo, una cerveza, un pantalón, un martillo. Es importante destacar que únicamente los sustantivos contables pueden tomar tanto la forma del singular como del plural, Celce- Murcia (1983, p. 172).

No obstante que estas distinciones son evidentes desde un punto de vista estructural o transformacional, es importante explicar el sistema de los artículos en inglés para estar en condiciones de llevar a cabo un análisis contrastivo con respecto al AD en español y posteriormente proponer actividades para el aprendizaje del aspecto de género en esta lengua (Véase figura 2).

Figura 2



Ahora bien, según Celce- Murcia (1983, p. 175) los conceptos de contables varían de lengua en lengua, ya que algunos sustantivos que son contables en algunas lenguas, no lo son en otras, es por esto que la clasificación de los sustantivos constituye un aspecto importante en el uso correcto de los artículos.

Resulta imprescindible considerar el contexto del discurso para determinar si un sustantivo común es definido o indefinido; es necesario saber qué tan familiarizado está el locutor/escritor y qué tanto cree que el oyente/lector está también familiarizado con los sustantivos mencionados

En el idioma inglés el artículo definido *the* es universal, es decir al momento de hacer referencia a algún sustantivo, no requiere concordancia de género y número como en español; resulta igualmente eficiente para el singular masculino o femenino, plural masculino o femenino, por ejemplo es correcto decir *the car, the house-s, the man, the woman*. En muchos casos el género no es importante para efectos comunicativos y en otros casos está implícito o proporcionado por el contexto, como en el ejemplo *the houses*, en el cual el sustantivo a que se refiere el artículo *the* no proporciona la información acerca del número, ya que el morfema /s/ constituye la desinencia que indica el plural de ese sustantivo en dicha lengua.

## **2. 6 Referencia específica sobre el sustantivo discutido**

Una manera de visualizar la interacción entre el oyente y el hablante tomando en cuenta el uso del artículo de los sustantivos comunes, no genéricos, en inglés fue definida por Brown (1973, p. 363). He aquí el cuadro ilustrativo:

Figura 3

		Speaker (writer)	
		<i>Specific referent</i>	<i>Nonspecific referent</i>
<i>Listener (reader)</i>	<i>Specific referent</i>	<i>Definite: Can I have the car?</i>	<i>Indefinite: There's a spy hiding in your cellar.  I hear you once wrote an article on Dolphins.</i>
	<i>Nonspecific referent</i>	<i>I saw a funny-looking dog today</i>	<i>Indefinite: I don't have a car.  I need a new belt.</i>

El cuadro diseñado por Brown demuestra que el AD se usa adecuadamente sólo si el sustantivo del que se habla tiene un referente específico. El autor enlista ocho situaciones en la cuales podría existir la referencia específica sobre el sustantivo discutido entre el oyente y el hablante o locutor. A saber:

1. Único para todos: *the moon, the earth, the sun.*
2. Únicos para un ambiente dado: *the blackboard, the ceiling, the floor.*
3. Únicos para un grupo social: *the car, the dog, the baby.*
4. Únicos al ser señalados con la mano o con la cabeza: *the book, the chair.*

5. Únicos porque sus características atraen la atención: *the explosion, the streaker*
6. Únicos por su vinculación; al hablar sobre una casa: *the windows, the garden.*
7. Únicos por definición: *the house with a view, the girl who speaks Basque.*
8. Únicos por una declaración anterior: *I saw a funny-looking dog today. The dog...*

Además de su función determinativa, el artículo definido se usa en estos casos:

- a) Antes de número ordinales en títulos, por ejemplo, *Henry the Eighth* (Enrique VIII), *Pius the Twelfth* (Pío XII).
- b) Con función de adverbio, indicando grado o cantidad, por ejemplo, *the more he eats the thinner he becomes* (Mientras más come, más flaco se pone).

En 1983 Celce-Murcia y Larsen Freeman (1983: 176–178) agregaron dos categorías adicionales a las de Brown:

1. Únicos por orden o posición específicos en un ambiente o grupo: *The last sentence on the page; the fastest runner in the heat.*
2. Únicos por anticipación: *We found the hubcup of a car that must be very expensive* (anticipa que el coche debe ser muy caro)

## 2. 7 Usos principales del artículo definido en inglés

Tanto en inglés como en español, el uso correcto del AD reviste una gran importancia, ya que éste determina en gran medida el significado del mensaje. Diversos autores proponen diferentes enfoques para hacer un uso adecuado de este elemento discursivo. A continuación se presenta la propuesta de Collins (1991), en la cual el autor expone cinco rubros en los usos principales del artículo *the* en inglés:

Se usa <i>the</i>	No se usa <i>the</i>
<p>1. Al hablar de una familia: <i>the Kennedies, the Bushes, etc.</i></p> <p>- Con algunos títulos: <i>the Queen of England, etc.</i></p> <p>- Con nombres de algunos edificios, organizaciones, periódicos y obras de arte: <i>the Taj Mahal, the United Nations, the David, the New York Times, etc.</i></p>	<p>1. Con sustantivos propios: <i>Peter, New York, etc.</i></p>
<p>2. Con algunos nombres propios de lugares geográficos: <i>the Black Sea, the Suez Canal, the Pacific Ocean, etc.</i></p> <p>- Con nombres de países que incluyen las palabras <i>kingdom, republic, status, union</i>: <i>the Czeck Republic, etc.</i></p>	<p>2. Con nombres de países en singular: <i>India, Spain, Mexico, etc.</i></p> <p>- Con nombres de montañas individuales: <i>Everest, Fujiyama, etc.</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con nombres de países en plural: <i>the United States, the Netherlands, the Phillipines</i>, etc.</li> <li>- Con nombres de cordilleras y grupos de islas: <i>the Andes, the Himalayas, the Bahamas</i>, etc.</li> <li>- Con regiones del mundo o de un país que incluyen los puntos cardinales: <i>the Middle East, the Far East, the north of England</i>, etc.</li> <li>- Con nombres de cuerpos de agua: <i>the Dead Sea, the Panama Canal, the Golf of Mexico</i>, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con nombres de islas individuales: <i>Minorca, Bali</i>, etc.</li> <li>- Con adjetivos referentes a los puntos cardinales: <i>northern Europe, western Africa</i>, etc.</li> <li>- Con continentes, calles, ciudades o direcciones: <i>Oceania, Los Angeles, 25 Oak Street</i>, etc.</li> </ul>
<p>3. Con adjetivos como <i>rich, poor, young, old</i>, para hablar sobre un grupo de gente (se sustantiva el adjetivo): <i>only the rich are happy; My friends are discussing the problem of the unemployed</i>, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con un adjetivo como sujeto de un verbo (el verbo se usa en plural): <i>In the cities the poor are so badly off as they were in the villages; the day of the dead</i>.</li> </ul>	
<p>4. Con los adjetivos (gentilicios) de algunas nacionalidades para hablar sobre la gente que vive en un país: <i>the Spanish claimed that the</i></p>	



<p><i>Money had not been paid; They are at war with the Americans, etc.</i></p> <p>- Con nacionalidades en plural: <i>the German, the Mexicans, the Canadians, etc.</i></p> <p>- Con un adjetivo de nacionalidad como sujeto de un verbo (el verbo se usa en plural): <i>the Germans are worried, etc.</i></p>	
<p>5. Con los superlativos: <i>the youngest, the worst, the largest, etc.</i></p>	

## 2. 8 Análisis contrastivo

En este apartado se hace el análisis contrastivo de los usos del AD en español con respecto al inglés, con la finalidad de identificar, en la medida de lo posible, diferencias de uso de este punto gramatical entre las dos lenguas.

Con base en las descripciones anteriores podemos observar que, aunque el AD se usa en ambas lenguas, existen diferencias de funcionamiento y de uso. Posiblemente a esto se deba que los estudiantes cometen errores al momento de utilizar el artículo masculino *el* en vez del femenino en ciertas ocasiones, ya que desconocen la regla de la alternancia entre las dos variantes del artículo femenino, la cual ya fue descrita anteriormente junto con otros usos, aplicaciones y omisiones.

Ilustramos esta área de dificultad para los estudiantes angloparlantes en el siguiente esquema:

Figura 4

ARTÍCULO		ARTÍCULO	
DEFINIDO	Variante	DEFINIDO	No existe
en español		en inglés	variante
En singular:	En plural:	En singular:	En plural:
el águila	las águilas	<i>the Eagle</i>	<i>the eagles</i>
el alma	las almas	<i>the soul</i>	<i>the souls</i>
el área	las áreas	<i>the area</i>	<i>the areas</i>

Usar correctamente el AD en español no es cosa fácil para los estudiantes de Español como Lengua Extranjera o segunda lengua, principalmente porque en esta lengua una de sus principales funciones de uso es, como ya se explicó anteriormente, determinar el género y número del sustantivo del que se habla, además de que existen variaciones de uso, mientras que en inglés no presenta las mismas características, ni de funcionamiento ni de uso.

Este artículo se usa con menos frecuencia en inglés que en español. Debe omitirse en los siguientes casos:

- a) Después de un sustantivo en plural cuando se usa en sentido general, por ejemplo, *Lions are fierce* (Los leones son feroces), *people began to understand* (la gente empezó a comprender)
- b) En palabras usadas en sentido general, por ejemplo, *man cannot live by bread alone* (No sólo de pan vive el hombre), *truth is eternal* (la verdad es eterna).

- c) En los nombres de las profesiones, artes y ciencias, por ejemplo, *journalism is an interesting career* (el periodismo es una carrera interesante)
- d) En los nombres de idiomas, estaciones del año, títulos de rango o profesión, designación de parentesco, por ejemplo, *Spring was late this year* (La primavera llegó tarde este año), *President Obama* (El presidente Obama)
- e) En nombres propios calificados por un adjetivo, por ejemplo, *John lost his watch* (Juan perdió su reloj)
- f) En ciertas expresiones de tiempo y ocasión, por ejemplo, *they arrived at four o'clock* (Llegaron a las cuatro), *lunch is at one o'clock* (el almuerzo se sirve a la una)
- g) En ciertos sustantivos usados en sentido general, cuando se piensa más bien en sus funciones que en sus características, por ejemplo, *school begins in September* (La escuela comienza en Septiembre)

(*Simon & Schuster's International Dictionary* (1997, xiv))

Así pues, algunas de las razones de la comisión de errores podrían ser que los estudiantes desconocen la existencia de las variantes del femenino singular en español, por ejemplo: \*La alma/ una águila; así como la regla de la alternancia: El parte / un parte, ya descrita anteriormente y sus excepciones; además de no tener claro cuándo el artículo definido actúa como elemento nominalizador o sustantivador en los grupos nominales que carecen de sustantivo explícito. Ejemplo: *el joven/ la joven*.

## 2.9 Tratamiento pedagógico

A fin de investigar el tratamiento pedagógico que se le ha dado al uso del artículo definido, se consultaron diversos libros de texto para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera a nivel básico, intermedio y avanzado. Nos acercamos a diversos centros de enseñanza de la lengua, como el CEPE-UNAM, la FES Acatlán y el La Universidad La Salle y el centro de enseñanza de lenguas extranjeras Lengua & Cultura en la Ciudad de México, lo anterior por ser los más accesibles en términos de localización geográfica. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- En la serie de tres libros de Ana María Maqueo, *Español para Extranjeros*, de editorial Limusa, en la página 14 del libro 1, únicamente se trata el tema del artículo indefinido, mediante un cuadro explicativo muy simple, enseguida se pide al estudiante formar oraciones combinando este artículo con el verbo ser. No se da tratamiento al tema del AD.
- En el libro de texto de enseñanza de Español como Lengua Extranjera de Pablo Valencia, et al., (p. 43) utilizado en las escuelas de nivel medio superior de Nueva York tampoco se hace uso del AD, sin embargo no se encontró tratamiento pedagógico del punto lingüístico.
- En el *Manual de Comprensión de Lectura* de Jean Yates, profesor de la Universidad de Washington, E.U., se pide al estudiante utilizar el AD como parte de una actividad de comprensión de textos, aunque no se encontró información sobre el tema (p. 223).
- En el manual de *Gramática Estructural de la Lengua Española* de Elena Beristain, editado por la UNAM, no se da tratamiento pedagógico al tema.

- En el libro *¿Cómo se dice?, Lernwörterbuch*, del Dr. Benedikt Model, utilizado como material complementario en el Colegio Alemán de la Ciudad de México, no se halló referencia al tema.
- En el curso de español intitulado *¡Ya!*, de Ulla Häkanson, et al., Oxford University Press, únicamente se encontró un ejercicio de llenado de espacios, a manera de práctica controlada, esto en la página 15 del libro de actividades. No existe explicación de uso ni ninguna otra referencia en el curso.
- En el libro de texto para enseñanza de español, intitulado *Aula Latina 1*, de la autora María Elena Arévalo, et al., el tema se trata en la unidad 4 (35-37), pero únicamente en el sentido de que es posible omitir el sustantivo y agregar un adjetivo, por ejemplo: “¿qué coche usamos: el nuevo o el viejo?”; “Luis quiere comprar la camiseta verde y Julia la azul”; “los zapatos más caros son los negros”.
- En el volumen 2, de la misma serie, se retoma el tema en la Unidad 3 (pp. 27-29) en la cual agrega dos usos más: El, la, los, las + sustantivo, p. e. Los del coche azul son mis vecinos; El, la, los, las + verbo, p. e. La que está en la puerta es mi jefa.
- El libro de nivel 1 de la serie de libros de texto *Así hablamos*, especializados en enseñanza de español a no hispanohablantes, publicado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEPE-UNAM), proporciona una explicación clara de las reglas de uso del artículo definido, sin embargo no provee al estudiante de suficientes oportunidades pedagógicas para que desarrolle una habilidad eficaz en el uso pleno de este elemento gramatical sin cometer errores de uso o semánticos.

- En la serie de libros de texto *Así hablamos*, (en el cual, como ya se mencionó anteriormente, sí se encontró referencia a este punto lingüístico): en el libro Básico 1 de la serie (p. 33), únicamente se presentan algunos ejercicios en los que el alumno debe reconocer y luego completar espacios en oraciones aisladas o bien en textos y una breve explicación gramatical al respecto, la cual se refiere principalmente a la presencia o ausencia del AD en ciertas situaciones.
- En el libro Prisma latinoamericano, nivel A1, páginas 30 y 31 aparecen dos actividades correspondientes al uso del AD en combinación con el artículo indeterminado y con adjetivos calificativos; sin embargo no presenta explicación previa que sirva de guía al estudiante para resolver dichas actividades.

En conclusión, desafortunadamente los ejercicios que se presentan en los materiales existentes no son suficientes ni adecuados para que los estudiantes aprendan este aspecto gramatical y eviten la interferencia, así como la generalización; por lo tanto, consideramos que se justifica plenamente elaborar esta propuesta de GP para la enseñanza del AD en español.

## **CAPÍTULO 3**

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

En este capítulo se describen diferentes teorías de aprendizaje que han sido desarrolladas por diversos investigadores con el propósito de explicar cómo se adquiere el conocimiento. La teoría del *input y output* estructurado desarrollada por Van Patten constituye, de manera preponderante, la base de esta investigación. Dichos postulados formarán el marco teórico-metodológico para el diseño de actividades y ejercicios que se proponen en el capítulo 4 de esta GP.

#### **3. 1 El Constructivismo en la enseñanza de lenguas**

De acuerdo con Mario Carretero (1993, p. 21) el constructivismo sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en relación con el medio que le rodea.

Vygotski considera al aprendizaje como un proceso de internalización o transformación de las acciones externas sociales en acciones psicológicas. Él

considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos a través de la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta (Citado por Pozo, 1994, pp. 194-197).

Los instrumentos que transforman la realidad de manera activa son los mediadores. Según Vygotski, existen dos tipos de instrumentos: el más simple es la herramienta proporcionada por la cultura, que actúa materialmente sobre un estímulo, y la cultura misma, constituida básicamente de signos y símbolos, la cual no modifica materialmente al estímulo, sino a la persona que lo utiliza como mediador. Los signos como mediadores modifican al sujeto y, a través de éste, a los objetos. La adquisición de conocimiento comienza como un intercambio social, interpersonal para después internalizarse, volverse intrapersonal (Citado por Pozo, 1994, pp. 197-206).

Piaget, citado por Pozo (1994, pp. 171-181) diferencia entre aprendizaje en su sentido estricto –entendido éste como aquel que se adquiere por información específica y aprendizaje– y en sentido amplio, es decir aquel que tiene lugar como resultado del progreso de las estructuras cognoscitivas por procesos de equilibrio. De acuerdo con Pozo, Piaget sostiene que el aprendizaje o el cambio cognoscitivo se da a través de los procesos de asimilación y acomodación de la información, entendiéndose por “asimilación”, el proceso por medio del cual el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de esquemas o estructuras conceptuales, y la “acomodación” es la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas de asimilación adecuarse a la realidad. Ambos procesos se implican mutua y necesariamente, pues el resultado del equilibrio de ambos es una reinterpretación de los conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas adquiridos.

En este sentido, Tova (2001, p. 79) asevera que para Piaget el conocimiento es un proceso en continua autoconstrucción, el cual se produce a través de la



interacción del individuo con el medio. Cuando el sujeto enfrenta nueva información que no va de acuerdo con los esquemas cognitivos que ya posee, se suscita un desequilibrio, el cual lo induce a tratar de acomodar la nueva información con la existente, a fin de producir el equilibrio.

Kinlger y Badillo (2000, p. 9) afirman que el constructivismo es una postura de cambio que se suscita cuando en el sujeto existe una insatisfacción, es decir, un desequilibrio cognitivo con respecto a sus conocimientos previos. Esto lo motiva a indagar y a reflexionar, dando como resultado un conocimiento cognitivo. El constructivismo postula que el estudiante construye su propio conocimiento con la ayuda de mediadores y que este conocimiento es el resultado de su propio pensamiento y razonamiento, así como de su mundo afectivo. La tarea del maestro, es decir el mediador, es la de guiar, conducir e interactuar en el aula para facilitar el aprendizaje del estudiante. La instrucción reviste una gran importancia dentro de la teoría constructivista del aprendizaje, ya que facilita al aprendiente la internalización de los conocimientos.

### **3. 2 Aprendizaje Significativo**

Si bien consideramos la práctica importante, no nos referimos a ésta como una actividad memorística, como la planteada por el Conductismo, la cual sustenta que al controlar los estímulos podremos obtener las respuestas que deseamos, centrándose en la repetición y los ejercicios memorísticos. La presente propuesta de GP toma en cuenta la teoría del aprendizaje significativo, desarrollada por Ausubel (1973, p. 214), Ausubel, Novak y Hanesian, (1978, p. 466), la cual se centra en el aprendizaje productivo y postula que a través de la instrucción se asimila o interioriza

el conocimiento. Ausubel afirma que el aprendizaje significativo se da cuando el nuevo conocimiento se puede integrar a conocimientos anteriores, en otras palabras, cuando “puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”.

A su vez, Díaz Barriga (2002, p. 13-16) le confiere importancia al hecho de promover el aprendizaje significativo entre los estudiante mediante actividades intencionales, planificadas y sistematizadas, en las que éstos participen de manera activa para que desarrollen una actividad mental constructiva. Asimismo, señala que para beneficiar el crecimiento personal y el conocimiento del mundo en los estudiantes, se debe favorecer el aprendizaje significativo y la memorización de los contenidos con el fin de hacer funcional lo aprendido. Pero, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito, se deben cumplir las siguientes condiciones: el aprendiente debe responsabilizarse por su propio aprendizaje; los contenidos curriculares deben poseer un grado considerable de elaboración lógica y objetiva con respecto a los conocimientos previos de los alumnos; y el profesor debe crear las condiciones necesarias para que el alumno desarrolle una actividad mental constructiva.

Según afirma Díaz Barriga (2001, p. 21), para que el aprendizaje significativo se propicie, es necesario que la nueva información se relacione con los conocimientos previos de los alumnos, de manera objetiva e interesante para que ésta sea, entonces, trascendente. Asimismo, el aprendizaje significativo depende de la motivación y actitud del estudiante tanto como de las características de los materiales.

La autora clasifica los contenidos curriculares en tres grandes áreas: contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. El aprendizaje de contenidos declarativos (el saber qué) consiste en datos, hechos, conceptos y

principios. Este conocimiento se divide en conocimiento factual, referente a la memorización de datos y hechos, y el conocimiento conceptual construido a base de conceptos y principios que el estudiante asimila por medio del uso de sus conocimientos previos. El aprendizaje de contenidos procedimentales (el saber qué hacer), es de naturaleza práctica e implica la aplicación de estrategias, métodos, técnicas, etc., es saber utilizar herramientas que le permiten al alumno estar en condiciones de alcanzar ciertos objetivos. El aprendizaje de contenidos actitudinales, como su nombre lo dice, tiene que ver con las experiencias cognitivas y afectivas que el alumno adquiere en el contexto sociocultural de su aprendizaje y mientras éste ocurre.

### **3. 2. 1 Procesos de adquisición y aprendizaje**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) hay que considerar los fundamentos tanto teóricos como metodológicos para que los profesores sean capaces de ver de manera práctica lo que teóricamente ya ha sido analizado y probado, a fin de que la gramática pedagógica no constituya una serie de ejercicios mecanicistas, sino que estimulen a los alumnos a través de la práctica a apropiarse de las reglas que rigen la L2 o LE de manera intuitiva o consciente para que posteriormente sean capaces de adquirir la fluidez en la comunicación.

Stephen Krashen (1981, p. 80) hizo una distinción entre los procesos de aprendizaje y de adquisición, indispensables en la teoría de la enseñanza de L2. Krashen estableció que existen dos tipos de aprendizaje: el adquirido y el aprendido. El aprendizaje adquirido es aquel que se obtiene de manera natural, sin el uso consciente

de principios o reglas gramaticales como es el caso de la L1, mientras que la adquisición se refiere al llamado aprendizaje aprendido, es decir, el que se obtiene con el uso consciente de las reglas sobre la estructura y uso de la lengua, como el que se lleva a cabo en los salones de clase para aprender una L2.

Durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es importante el conocimiento adquirido de los alumnos, porque, quienes tienen este conocimiento consciente lo utilizan como un monitor de lo que ya han adquirido. Durante el desempeño de los estudiantes en L2, el monitor de lo que se dice será a través de las reglas gramaticales conocidas por los estudiantes (por ejemplo, se revisa que el verbo esté bien conjugado). De este modo, se justifica el motivo por el cual hay que dar explicaciones a los estudiantes acerca de las reglas de la lengua.

### **3. 3 Modelos para la enseñanza de la gramática**

Un modelo de enseñanza de gramática pedagógica debe ser una guía que le permita al docente elaborar o diseñar los ejercicios adecuados para un aprendizaje efectivo en el estudiante. Por lo tanto en nuestra GP consideraremos el modelo de Toma de conciencia y el del *input y output* estructurado.

La teoría de Van Patten, mencionada anteriormente, nos sirve de apoyo como una metodología alternativa para la instrucción gramatical porque busca constantemente vincular el sentido con la estructura o la forma, lo cual lleva al aprendiz del *input* al *output*, y está más centrada en el aprendiz de lo que normalmente se ve en la instrucción gramatical tradicional. Es una forma de incorporar la instrucción gramatical explícita dentro de la clase sin sacrificar las actividades comunicativas o centradas en el estudiante. Inclusive es posible

incrementar la cantidad de *input* comprensible en los materiales de clase y las actividades y al mismo tiempo permitir que los estudiantes practiquen las estructuras gramaticales.

### **3.3.1 Toma de conciencia de la lengua**

De acuerdo a Sharwood (1987, pp. 165-179) la toma de conciencia de la lengua parte del conocimiento explícito, es decir, los estudiantes de manera consciente conocen las propiedades formales de la lengua meta y es una importante fuente a la que ellos tienen acceso para que en la comunicación, tanto en el salón de clases y fuera de éste, apliquen las reglas de la L2. En un principio no se logra la fluidez, pero con la práctica tanto en ambientes formales como informales se adquiere.

Sharwood también hace la distinción entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Nos conduce a reflexionar sobre la importancia de las explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua meta, ya que él considera que para tener éxito, tomando en cuenta solo la adquisición de L2, se necesitan programas intensivos de enseñanza a gran escala, lo cual es sumamente difícil y poco funcional en las escuelas. La gran ventaja que ofrecen las explicaciones sobre las reglas de la lengua es que el alumno puede echar mano de ellas. La toma de conciencia no quiere decir que el alumno tenga que estar repitiendo las reglas de manera memorística, sino que a través de la práctica pueda internalizarlas. Por lo tanto, afirma Sharwood que se puede llegar a la adquisición a través de la práctica.

### 3. 4 *Input y output* estructurado

Partiendo de la base de que con el tiempo los aprendientes construyen un sistema interno o una representación de la lengua que están aprendiendo, podemos afirmar que los estudiantes utilizan dicho sistema para producir oraciones. Lee y Van Patten (1991, pp. 45-68) desarrollaron el siguiente esquema para ilustrar el modelo del proceso de adquisición:

Figura 5

Sistema en desarrollo  $\implies$  *output*

Es muy importante tener presente que el *input* comprensible, el que conlleva significado, es un ingrediente indispensable para que la adquisición suceda. En otras palabras, el *input* es información en bruto que los aprendientes utilizan para construir sus sistemas. Al utilizar la información del *input*, los alumnos establecen conexiones entre forma y significado, lo que constituye una parte importante de su sistema en desarrollo.

Figura 6

*Input*  $\implies$  sistema en desarrollo  $\implies$  *output*

Los aprendientes procesan el *input* al tratar de comprender el mensaje que éste contiene. Al procesar el *input* el estudiante lo “filtra” de varias maneras, por lo cual, después de procesar el *input* lo que resulta es un conjunto de información de *input* reducido, en ocasiones ligeramente distorsionado, que los investigadores

llaman “*intake*”. El cerebro utiliza este material y no la información en bruto del *input* para crear el sistema lingüístico, por lo que el esquema quedaría así:

Figura 7

*Input*  $\implies$  *intake*  $\implies$  sistema en desarrollo  $\implies$  *output*

Ahora bien, si vamos a utilizar la instrucción gramatical como la manipulación de *input* en vez del *output*, como se hace en el método gramatical tradicional, primero debemos examinar la naturaleza del procesamiento de *input*. En adelante, revisamos brevemente algunos de los procesos y mecanismos más importantes que tienen que ver con el *input*, ya que la forma en que se ve realmente la información del *intake* podría no reflejar lo que nosotros, como instructores de la lengua y hablantes avanzados de la lengua, pensamos que los aprendientes están percibiendo en el *input*.

### 3. 4. 1 La instrucción basada en el procesamiento del *input*

Si comulgamos con la idea de que para hablar una lengua uno de los requisitos es poseer en la mente algún tipo de sistema simbólico en el que existen ciertos elementos, es decir, ciertas formas que llevan a cabo determinadas funciones o representan determinados significados, se vuelve pertinente plantearse cómo llega a implantarse dicho sistema en la mente. Aunque esta pregunta es muy válida, también es muy ambiciosa, por lo que sólo es posible responder a ella parcialmente; sin embargo, es absolutamente necesario hacerlo si deseamos que el trabajo que llevamos a cabo con nuestros estudiantes de lengua extranjera no entorpezca y

ralentice los procesos que se ponen en marcha cuando se inicia el aprendizaje de la lengua extranjera.

Nuestra premisa es que la instrucción basada en el procesamiento del *input* es una de las opciones más acertadas para sacar el máximo partido a las estrategias innatas del aprendiente. El siguiente esquema ilustra en qué consiste la instrucción basada en el procesamiento (*processing instruction*) Lee y Van Patten (1996, Pp. 83-84).

Figura 7a



El primer elemento que aparece a la izquierda en el esquema es el *input*. Van Patten (1996, p. 68) define *input* como lengua que el aprendiz oye o lee con propósitos comunicativos. El mensaje que el estudiante intenta comprender está codificado lingüísticamente mediante elementos léxicos (palabras) sintaxis (estructura de la frase) morfología (inflexiones de las palabras) y algunos elementos más. Al tiempo que el aprendiz intenta apropiarse del significado del mensaje, está estableciendo conexiones entre dicho significado y cómo éste está codificado. La posibilidad de llevar a cabo estas operaciones dependerá del realce de las formas lingüísticas en el *input* y de la energía sobrante de la obtención de información que el alumno pueda dedicar a aspectos formales. Ahora bien, las tareas de *input* estructurado que lleve a cabo el aprendiz deberán ser significativas, ya que la adquisición del mapa correcto de las relaciones forma-función sólo se obtiene cuando se comprende el significado del mensaje. Sin embargo, no todo lo que llega se asimila. Los aprendices filtran el *input* y sólo una parte se internaliza o cumple con



el *intake*, el segundo elemento que aparece en el esquema. En adelante se describe cómo se produce ese paso, las estrategias que llevan a cabo los aprendientes durante el procesamiento del *input* hasta conseguir el *intake*.

A continuación se enlistan algunos de los principios más importantes a tomar en cuenta cuando se trata de instrucción basada en el procesamiento: los aprendientes procesan el *input* atendiendo al significado antes que a la forma.

- a) Los aprendientes procesan las palabras con contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.
- b) Los aprendientes prefieren procesar elementos léxicos que elementos gramaticales, (por ejemplo, marcas morfológicas para obtener la misma información semántica).
- c) Los aprendientes prefieren procesar marcas morfológicas ‘significativas’ antes que marcas morfológicas ‘menos o nada significativas’.

Para que los aprendientes sean capaces de procesar formas opacas con bajo valor comunicativo (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo o intencional con poco o ningún gasto de atención.

Los estudiantes poseen una estrategia automática que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o sustantivo nominal que encuentran en el enunciado. Esta es la llamada “estrategia del primer nombre”.

- (a) La estrategia del primer nombre puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión

(b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo haya incorporado otras pistas que les permitan hacerlo.

Partiendo de la base de que los aprendientes están procesando *input* significativo, es decir *input* que lleva un contenido semántico, el cual están tratando de entender, es pertinente destacar que el entender y el procesamiento del *input* no son el mismo fenómeno, aunque están estrechamente relacionados entre sí. Lee y Van Patten definen la comprensión como “dar o crear significado del contenido de información del *input*”, mientras que al procesamiento de *input* lo explica como: “hacer conexiones de tipo forma-significado de la información lingüística del *input* para con ella construir un sistema lingüístico”. En su obra *Making Communicative Language happen*, estos autores exponen el siguiente ejemplo de manera muy clara: vincular el significado de referencias del tiempo pasado a la terminación /ó/ en español y conectar el significado de “*he drank*” a “tomó”. Lo anterior explica en buena medida por qué los aprendientes deben tener acceso a un *input* comprensible y con significado, a fin de que se dé la adquisición de una segunda lengua. Así pues, para crear significado es menester que los estudiantes tengan un conocimiento claro de la relación de forma-significado. De acuerdo a estos autores, aunque los aprendientes posiblemente puedan crear significado y crear vínculos de forma-significado al mismo tiempo, tienen una capacidad limitada de atención para utilizar la información, las dos tareas compiten una contra la otra por nuestra su atención. Una analogía de esta situación es la siguiente: aunque podemos leer y oír el radio al mismo tiempo, tenemos que tratar de no oír el radio para poder entender lo que estamos leyendo. De la misma manera, crear significado y crear vínculos de forma-significado compiten por la atención de los aprendientes. Es por esto que sería

preferible apagar el radio mientras leemos, para concentrarnos en una sola cosa; sin embargo, no es en absoluto deseable la separación de la creación de significado y el establecimiento de vínculos de tipo forma-significado, ya que de hacerlo así, estaríamos regresando al aprendizaje de una lengua mediante ejercicios mecánicos, donde no se necesita el significado sino sólo la forma.

Ahora bien, combinar estos dos fenómenos para lograr la adquisición de la lengua representa un gran reto. En primer lugar, es necesario tomar en cuenta lo más importante: los aprendientes siempre buscan la forma de maximizar la cantidad de significado que puedan obtener. Van Patten (2004, p.15) desarrolló un conjunto de hipótesis acerca de la relación entre el procesamiento de *input* y la adquisición de lenguas mediante varios estudios de investigación de la L2<sup>6</sup>, así como en estudios de campo en la adquisición de L1<sup>7</sup> en niños. Es muy importante entender bien dichas hipótesis, ya que vamos a utilizarlas en el Capítulo IV como base para de la instrucción gramatical. En adelante vamos a exponer con cierta profundidad cómo dos de estas hipótesis nos ayudan a entender la competencia que existe entre la atención a la forma y la atención al significado, y cómo tratan de explicar el inseparable intercambio inherente de tipo “trueque” (agente-acción-complemento) que se da dentro del sistema de atención de los aprendientes, el cual se caracteriza por una capacidad limitada.

Examinemos ahora algunos ejemplos propuestos por Van Patten (1993, pp. 438-439) en donde las unidades léxicas compiten con las unidades gramaticales por la atención del aprendiente:

---

<sup>6</sup> Segunda Lengua (Richards, 1991)

<sup>7</sup> Lengua materna o primera (Richards, 1991)

a. *He walks*

b. *Yesterday I went to the store*

c. *I bought two books*

En la oración (a) encontramos dos elementos gramaticales que proporcionan la misma información, indica que se trata de la tercera persona del singular: el pronombre *he* y la desinencia “s”; en la oración (b) se denota claramente el tiempo mediante el adverbio *yesterday*, de igual manera, la forma conjugada del verbo (*bought*), indica el tiempo pasado. En la oración (c) tanto el adjetivo *two*, como la inflexión del sustantivo (“s”) marcan la pluralidad.

Para los aprendientes principiantes el procesamiento es lento y requiere de esfuerzo, ya que su habilidad para comprender aún es limitada y se sobrecarga fácilmente, por esta razón el extraer el significado del *input* debe de ser económico y eficiente. La forma más eficiente para que el estudiante obtenga el significado es procesando las unidades de léxico e “ignorar” las unidades gramaticales, en este caso los marcadores de número, las formas verbales, y las inflexiones de los sustantivos. Esto es posible porque las unidades de léxico tienen un valor informativo bastante alto. Van Patten (1996, p. 24) a esto lo llama “valor comunicativo”, es el valor relativo con el que una forma gramatical contribuye para formar el significado de toda la oración. Es importante destacar que aunque se le denomina “valor comunicativo”, éste se refiere al procesamiento de *input* y no a la producción de la lengua. En los marcadores gramaticales de las oraciones (a), (b) y (c) existe muy poco valor comunicativo, por lo que los aprendientes pueden ignorarlos y aún les es posible entender el significado de esas oraciones. Asimismo, las raíces de las palabras de contenido tienen un valor comunicativo alto, “*walk*” es esencial para entender el

significado general de la oración en (a), en contraste con el marcador de tercera persona “s”, que tiene un valor comunicativo muy bajo.

Derivado de las observaciones anteriores, podemos concluir que en las primeras etapas de adquisición de la lengua, el procesamiento de la información gramatical codificada por parte de los aprendientes es generalmente muy limitada, a menos que la información tenga un nivel bastante alto de valor comunicativo. Es por esto que cuando se trata de la adquisición del AD en español, consideramos importante proporcionar *input* de este tipo, para lo cual se propone que los estudiantes aprendan los sustantivos con sus respectivos AD.

La segunda hipótesis planteada (explorada ampliamente por Van Patten, Lee (1987a) y Binkowski (1992), tiene que ver con la sintaxis. Las investigaciones llevadas a cabo con aprendientes de la primera y la segunda lengua en una variedad de éstas, revela que dichos individuos tienden a procesar (interpretar) series de palabras, sustantivo-verbo-sustantivo de la siguiente manera: sujeto-verbo-complemento. Por esta razón, las estructuras de la voz pasiva se malinterpretan muy frecuentemente; se toman como si fueran activas, tanto por los niños como por los estudiantes de una L2 en etapas tempranas e intermedias de la adquisición.

Una oración como la siguiente:

*The horse was kicked by the cow* (el caballo fue pateado por la vaca)

Es muy a menudo interpretada como:

*The horse kicked the cow* (el caballo pateó a la vaca)

Van Patten (1984b) mostró que los aprendientes de español, malinterpretaban los pronombres de objeto directo como sujeto del verbo si estos eran el único pronombre que precedía directamente al verbo. La mayoría de los aprendientes interpretaban erróneamente la siguiente oración:

“Lo saluda la mujer”,  
como: “Él saluda a la mujer”.

Lo anterior confirmó que los estudiantes tienden a procesar las series de *input* como agente-acción-complemento, y le dan el estatus de sujeto o agente al primer sustantivo o frase sustantiva que encuentren.

Es muy posible que la estrategia del procesamiento del orden de las palabras influya en la adquisición de una serie de aspectos, según Van Patten y Cadierno (1993, pp. 438-439). Al estar malinterpretando las oraciones, los aprendientes no pueden hacer las conexiones apropiadas de forma-significado. Con base en lo anterior, se puede deducir que al utilizar las estrategias de procesamiento, los aprendientes probablemente están posponiendo su adquisición de los pronombres utilizados como objeto, ya que estos pronombres están siendo interpretados y utilizados equivocadamente como sujetos. Ciertos patrones de adquisición, como la falta de frases pronominales en la lengua del aprendiz, la dificultad de aprender el marcador “a” y el uso constante de sustantivos como sujetos y pronombres en contextos donde los sujetos son tácitos, se pueden explicar mediante esta estrategia de procesamiento. Esto implica que tan sólo esta estrategia afecta la adquisición de un gran número de aspectos gramaticales en español; cuanto más, si se combina con otras estrategias de procesamiento, entonces los aprendientes crean todo un sistema para “perder de vista” una gran variedad de aspectos gramaticales en el *input*, incluyendo el aspecto de género en el AD.

La práctica tradicional de la gramática está exclusivamente orientada al *output*. Es decir, se les da una explicación a los aprendientes e inmediatamente después se les pide hacer prácticas de *output*. Los materiales tradicionales mencionados en la sección de historia de la gramática en la enseñanza de LE

requieren que los aprendientes produzcan la lengua bajo este modelo. El modelo de adquisición propuesto por Lee y Van Patten (1995, p. 99) establece que el desarrollo de un sistema interno depende del *input*, y que solamente sucede cuando los aprendientes reciben y procesan *input* significativo.

La instrucción gramatical tradicional emplea los procesos involucrados en acceder al sistema en desarrollo en vez de los que involucran formar el sistema; sin embargo, es necesario emplear los procesos involucrados en *formar el sistema* de manera primordial, ya que el desarrollo del sistema interno no sucede porque el aprendiente practique el *output*, dicha práctica puede ser útil para desarrollar cierta fluidez y exactitud durante la producción; sin embargo, ésta no causa que la gramática sea asimilada en la mente del estudiante. El autor (Van Patten, 1995, pp. 46-68) propone una poderosa metáfora que ilustra claramente cómo el orden de la instrucción es incorrecto en la instrucción gramatical tradicional: “poner la carreta delante de los caballos cuando se trata de adquisición; se le pide al aprendiz producir algo, cuando el sistema en desarrollo todavía no ha tenido oportunidad de construir una representación de la lengua basada en la información del *input*”, siendo que tiene como intención efectuar un cambio en el sistema en desarrollo.

La figura 8 ilustra de manera clara que existen procesos anteriores en la secuencia de los eventos, los cuales deberían ser atendidos durante la instrucción. De acuerdo con las hipótesis planteadas más adelante, la instrucción gramatical que se enfoca en el *input* es más apropiada que los enfoques tradicionales de la instrucción gramatical, en la cual los aprendientes tienen que producir inmediatamente.

La primera hipótesis que tomamos en cuenta dice: “Los aprendientes procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa”. Esto

significa que cuando éstos necesitan entender el contenido informativo del *input*, enfocan su atención en las unidades léxicas. Cuando el mismo significado está codificado tanto léxica como gramaticalmente, es decir que las formas gramaticales también pueden contener significado, los aprendientes suelen ignorar la unidad gramatical ya que no les es necesaria para entender lo que otra persona está diciendo.

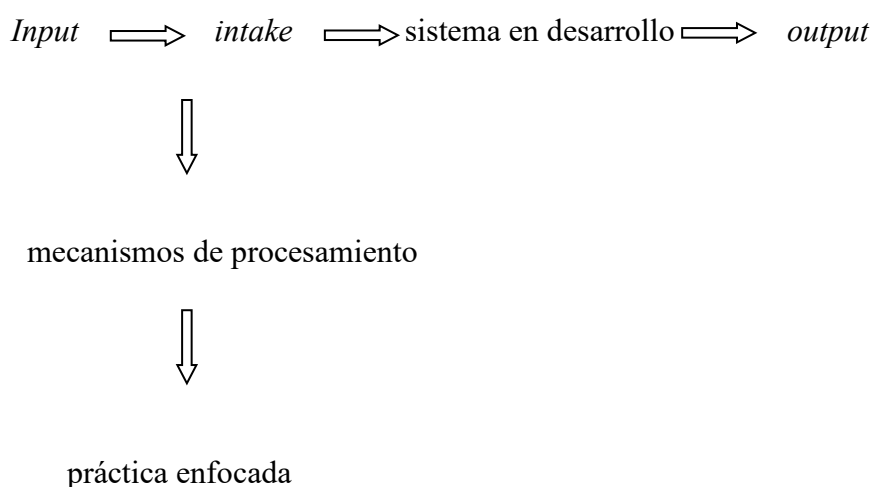
Los hallazgos al respecto de lo anterior muestran que, efectivamente, los aprendientes procesan el *input* para extraer el significado antes de procesarlo por la forma. Asimismo, los estudiantes procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa, y prefieren procesar las unidades léxicas que las unidades gramaticales (por ejemplo la morfología, que incluye la inflexión de verbos, sustantivos y adjetivos, etc.) para obtener información semántica. Ahora bien, para que los aprendientes estén en posibilidad de procesar las formas que no tienen significado, deben ser capaces de procesar el contenido informativo y comunicativo sin pagar ningún costo relacionado con la atención. Los aprendientes pueden procesar frases o patrones recurrentes como fragmentos completos sin analizarlos, especialmente propiedades fonológicas, como contornos melódicos y patrones generales que ayudan a delimitar estas frases.

A partir de que contamos con un panorama más amplio al respecto de lo que los aprendientes hacen con el *input* cuando se les pide que lo entiendan, podemos empezar a desarrollar un tipo de instrucción gramatical que guíe y enfoque la atención del aprendiente cuando éste lo procesa.



El siguiente esquema ilustra el procesamiento descrito anteriormente:

Figura 8



Las actividades de *input* estructurado que más adelante vamos a presentar, así como todo el método de instrucción gramatical de procesamiento de la instrucción, tienen como meta hacer que los aprendientes pongan atención a la información gramatical en el *input* y que la procesen. Esto se logra al utilizar actividades de *input* estructurado. En estas actividades, se concentran o resaltan las características específicas de la lengua en un juego estructurado de oraciones de *input*. Así pues, una actividad de *input* estructurado concentra las siguientes características clave: 1) la actividad requiere que el aprendiz ponga atención a la unidad gramatical en la oración del *input* mientras se enfoca en el significado; 2) no se les pide a los aprendientes que produzcan la unidad gramatical, sólo que la procesen en el *input*; 3) Las actividades de *input* estructurado deben hacer que los alumnos enfoquen su atención en la forma gramatical del *input*, por lo cual se puede definir a estas actividades de *input* estructurado como *input* manipulado, comprensible y con significado, lo cual constituye el material ideal de construcción para la adquisición de una segunda lengua.

Para saber si las actividades de *input* estructurado y, por ende, el procesamiento de instrucción, son mejores que los métodos tradicionales de instrucción y práctica gramatical, Van Patten y Cadierno (1993, pp. 238-239) investigaron los efectos del procesamiento de instrucción en la enseñanza de pronombres como objeto directo en español. En su estudio compararon a tres grupos: sin instrucción, con instrucción tradicional (explicación + práctica de *output*) y con procesamiento de instrucción (explicación + actividades de *input* estructurado). Se les asignaron dos tareas de evaluación en formatos de pre evaluaciones y post evaluaciones: (1) una tarea de interpretación basada en significado para determinar si los sujetos de estudio podían identificar correctamente los sujetos y objetos en una serie de oraciones; tenían que relacionar lo que oyeran con fotografías, y (2) una tarea de producción basada en el significado, en la cual los sujetos de estudio tenían que crear una oración basada en un estímulo visual. La instrucción tanto para el grupo tradicional como para el de procesamiento duró dos días y no se les asignó tarea. Los investigadores incluyeron un estricto número de controles, como son equivalencia en vocabulario, número de unidades para la práctica, instructor y equivalencia de la habilidad de la unidad meta gramatical antes de la instrucción, entre otros. Los resultados que nos interesan fueron los siguientes: el grupo de procesamiento tuvo logros importantes en la tarea de interpretación después de la instrucción, mientras que el grupo tradicional no los tuvo. Cadierno (1992, p. 318) llevó a cabo una investigación similar, utilizando los tiempos pretéritos en español. Los resultados fueron exactamente los mismos. El grupo de procesamiento tuvo ganancias significativas en cuanto a la comprensión, así como la producción de las formas del pretérito; el grupo tradicional tuvo ganancias sólo en la producción, aunque no logró producir mucho mejor que el grupo de procesamiento.

En 1995 se llevó a cabo otro estudio para determinar si los resultados de la instrucción basada en el procesamiento podían aparecer en tareas de producción comunicativas. Van Patten y Sanz reprodujeron el estudio anterior de Van Patten y Cadierno, pero esta vez agregaron dos tareas más de producción: una entrevista de pregunta-respuesta y una tarea de narración en video. Encontraron que el procesamiento de la instrucción tuvo un efecto importante en la capacidad de los aprendientes para utilizar los pronombres de objeto directo en su *output* (VanPatten, & Sanz. 1995, pp. 495-510). Los resultados de la investigación son claros: el procesamiento de la instrucción tiene un impacto significativo en el desarrollo del sistema lingüístico de los aprendientes, y ese impacto es observable tanto en la comprensión como en la producción de las unidades meta. Es importante resaltar que en las investigaciones citadas, los sujetos nunca produjeron la unidad gramatical durante el experimento; su instrucción estuvo siempre limitada a actividades de *input* estructurado, sin embargo los sujetos pudieron producir las unidades gramaticales después de la instrucción tan bien, si no es que mejor, que los sujetos de los grupos tradicionales. Esto constituye la motivación para proponer una instrucción gramatical desde el punto de vista del *input* y el procesamiento de éste en el presente trabajo.

Debido a que la práctica de *input* estructurado conlleva una gran importancia, se recomienda que ésta sea el primer paso en la adquisición de la gramática, más no la meta en sí. En cualquier lección, el aprendiente puede y debería ir de actividades basadas en *input* a actividades basadas en *output* que se enfoquen en la gramática; las actividades de *output* son muy útiles para desarrollar habilidades como la exactitud y la fluidez. En el capítulo 4 de este trabajo se propone el desarrollo de materiales que no sean ejercicios memorísticos y prácticas mecánicas, sino

verdaderas oportunidades para que los aprendientes realicen actividades de *input* estructurado para construir su sistema lingüístico.

Como parámetros para la elaboración de actividades de *input* estructurado, nos basamos en lo propuesto por Van Patten. Aquí presentamos ejemplos de diferentes tipos de actividades que podrán ser utilizados como modelo. Como ya se mencionó anteriormente, ya que la mayoría de los materiales disponibles actualmente no contienen actividades de *input* para el AD, los maestros de español necesitarán desarrollar las suyas para apoyar su enseñanza en el salón de clases.

A continuación se presentan y explican los principios que guían el diseño de actividades de *input* estructurado, según Van Patten (1993).

### **Criterios para desarrollar actividades de *input* estructurado**

- a. Presentar un solo tema a la vez.
- b. Enfocarse en el significado.
- c. Pasar de la oración al discurso.
- d. Hacer que el alumno trabaje con el *input*, pero sin producir el punto gramatical.
- e. Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento.

Consideramos importante abundar en algunos de los criterios para proporcionar las bases de creación de actividades de *input* y *output* estructurado.

- Presentar una sola cosa a la vez.

El *input* estructurado debe ser integrado al sistema en desarrollo de los estudiantes de una manera eficiente. La eficiencia máxima se obtiene cuando sólo una función y una forma se enfocan en un momento dado. Esto quiere decir que se deben separar los paradigmas de verbos/sustantivo, sustantivo/adjetivo y que las

actividades se enfoquen en el uso de una regla solamente. Lo anterior resulta útil por las siguientes razones: al separar los paradigmas y las listas de reglas, la presentación y explicación de la estructura gramatical se vuelve muy clara y concreta, ya que no se presentan todas las formas y funciones de esa misma estructura al mismo tiempo. Asimismo, al separar los paradigmas, es mucho más probable que la atención sea dirigida hacia la unidad meta; ya que al haber menos elementos ante los cuales hay que estar alerta resulta más fácil prestar atención a los elementos únicos. Por supuesto, siempre se les puede mencionar a los estudiantes que existen otros paradigmas y que los van a aprender otro día. Lo mismo aplica para otras funciones y usos de una unidad gramatical dada. Se podría, por ejemplo, elaborar una cartulina ilustrando el paradigma o la lista de funciones donde se circule cuál es la función o uso que se está estudiando en esta lección y colocarla en un lugar visible del salón de clases y cada vez que se presente otro uso o función, se puede circular en la cartulina. A la vez, se puede pedir a los estudiantes elaborar tarjetas de colores que ilustren la función o uso que están estudiando.

- Enfocarse en el significado

Es necesario recordar que el *input* es importante por su mensaje, y que los aprendientes puedan ver cómo la gramática coadyuva al significado de ese mensaje. Es importante pensar sobre la enseñanza de la forma gramatical a la que se va a enfocar el instructor. Si usamos como ejemplo el tiempo pretérito en español, saber si se tendría que proporcionar instrucción para todas las formas, de manera que la consciencia de los estudiantes al respecto de ese tema se fortaleciera o enfocarse en una sola forma a la vez, por ejemplo, el pretérito perfecto, y desarrollar una

explicación única como parte de la “serie sobre el pasado”. Es menester considerar qué tanto se tendría que explicar antes de lanzarse a actividades de *input* estructurado. Se recomienda que las explicaciones sean cortas y concisas, de un minuto o menos.

- Pasar de la oración al discurso

Al comenzar a enseñar algún punto gramatical a través de actividades de *input* estructurado, es importante comenzar con oraciones muy cortas y aisladas primero, ya que esto le da al aprendiente tiempo para procesar. Si se utilizan oraciones largas o discursos extensos se puede perder la forma gramatical, debido a que la demanda de procesamiento de significado abrumba al aprendiente.

- Utilizar *input* tanto oral como escrito

Se recomienda que los estudiantes tengan oportunidad, tanto de oír como de ver el *input*, mediante diferentes actividades. En los ejemplos anteriores, se incluyen actividades con *input* tanto escrito como auditivo. Es importante destacar que no se trata solamente de que una actividad sea oral y la otra escrita, sino de exponer a los estudiantes a ambos, *input* estructurado oral y escrito.

Así pues, derivado de las observaciones anteriores podemos sugerir que cualquier combinación de *input* auditivo y escrito dentro de una misma actividad es recomendable, por supuesto siguiendo el principio de presentar una sola cosa a la vez. Asimismo, el sugerir que el *input* sea tanto oral como escrito no es únicamente

un modo de variar las actividades, sino que se trata de atender a las variantes individuales: si bien es cierto que todos los alumnos requieren de *input* oral, también lo es algunos de los aprendientes se benefician más de “ver” la forma escrita y suelen decir que necesitan ver para aprender. Así que si se utilizara únicamente *input* oral, estos alumnos quedarían en una situación incómoda y a la vez ineficiente de aprendizaje.

- Hacer que el alumno trabaje con el *input*

Este punto se refiere a que los aprendientes deben hacer algo con el *input*, que no sean recipientes pasivos de la lengua. Nosotros como instructores debemos hacer que los alumnos se involucren activamente para tratar de entender y procesar la gramática, y no que simplemente lean o escuchen algo. En la actividad 1, propuesta en el capítulo 4 de este trabajo, los alumnos responden al *input* de alguna manera, marcando dibujos, ordenando, etc. Cabe mencionar que el estudiante no responde con el *output* de la estructura meta. Cuando se trata de que el aprendiente produzca, la estructura que se proporciona en el *input* no está involucrada. Otro ejemplo está en el caso de la actividad 2 del capítulo 4, en la cual se busca que los alumnos distingan, a través de los diversos enunciados, el AD tanto en su forma singular como en plural y la diferencia de género, pero no se les pide que produzcan la estructura meta del *input*. Por supuesto, posteriormente se les proporcionan actividades que constituyen oportunidades para cumplir con el cometido final: producir la forma. Sin embargo, en ese momento, en las primeras fases del desarrollo de la lección, la meta principal es proveerles *input* estructurado y que lo procesen activamente.

- Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del aprendiz

La atención de los aprendices debe estar siempre enfocada en las unidades gramaticales que se les están enseñando; en ningún otro elemento de la oración.

En el libro del nivel 1, en el capítulo 2, de la serie *Así hablamos* (páginas de 20 a 33), mencionado en el capítulo 2 de esta GP, aparecen algunas estrategias de este tipo para enseñar las terminaciones de número y persona con respecto de nacionalidades. En él, se evita que cada oración contenga el sujeto explícito, ya sea como sustantivo o pronombre, con lo cual es más probable que el aprendiz ponga atención en esto para derivar información que en la terminación de los verbos. Incluso se utiliza un color diferente (verde) para enfatizar las unidades gramaticales que se trabajan en esa parte del libro. Lo mismo sucede cuando el objetivo es enseñar los pronombres de objeto directo en español; no es buena idea incluir un sujeto explícito en cada oración, ni mucho menos que comience así. Todo lo contrario, las oraciones del *input* meta deben empezar con pronombres de objeto y los sujetos deben estar implícitos, o podrían aparecer después del verbo para que el estudiante ponga su atención a esa forma gramatical.

### **3.5 Tipo de actividades para introducir *input* estructurado**

La variación en contenido y técnica dentro de cada tipo de actividad de *input* estructurado puede ayudar a diseñar una amplia gama de actividades. Es posible pedir a los aprendices que realicen diversas acciones con el *input*. Para esto se clasificó a los distintos tipos de actividades de *input* estructurado en diferentes categorías; por ejemplo, dentro de la categoría de opción binaria, se le proporciona al aprendiz



dos posibles respuestas: puede contestar desde “sí” o “no” hasta “estoy de acuerdo” o “no estoy de acuerdo”, pasando por “hombre” o “mujer”, etc.

### **Relacionar**

En este tipo de actividades, los estudiantes muestran cómo se corresponden las oraciones de *input* y alguna otra cosa, por ejemplo relacionar un nombre con la oración de *input*, o una imagen con la oración de *input*, relacionar un evento con la causa, o relacionar los días de la semana con actividades personales, hacer correlaciones lógicas. En la mayoría de los casos ambas oraciones (listas, columnas) pueden ser de *input*. En el ejemplo de la Actividad 1 se les pidió a los aprendientes relacionar un sustantivo con un artículo.

### **Dar información**

Es importante recordar que en las actividades en las que se trata de que el estudiante proporcione información, no se requiere que produzcan la forma gramatical. Una muestra de esto se presenta en la Actividad 1 del Capítulo cuarto de este trabajo, los aprendientes no necesitan producir las formas meta de los verbos, éstos ya están en su lista. Por ejemplo, en la parte donde identifican la imagen a la que se refiere la oración que escuchan (imagen E): “El águila es hermosa”.

### **Seleccionar alternativas**

Esta categoría incluye una gama de posibilidades, ya que el instructor puede diseñar cualquier tipo de actividad en la que se les dé a los estudiantes un estímulo y se les pida que seleccionen entre tres o más alternativas, cuidando por supuesto que dicho estímulo o las alternativas contengan las unidades gramaticales meta que se busca practicar.

## **Encuesta**

Una de las formas más interesantes para proporcionar *input* estructurado a los alumnos es mediante la realización de una encuesta. Las encuestas les resultan interesantes a los aprendientes debido a que tienen que interactuar con varios compañeros y, como es de esperarse, se enfocan en sí mismos. Lo que sucede más comúnmente durante una encuesta es que el aprendiz responda las preguntas, o bien, que el aprendiz le haga las preguntas a otra persona. Es posible utilizar distintos tipos de respuestas, como las ya discutidas anteriormente, como opciones binarias, escoger entre diferentes opciones, dar información, relacionar columnas.

Algunas de las características más comunes de una encuesta son las siguientes:

- Se solicita indicar si está de acuerdo o no con una oración.
- Se pide indicar la frecuencia con que se lleva a cabo una acción.
- Se tiene que responder sí o no a una pregunta específica.
- Se debe encontrar a un cierto número de personas que respondan a un elemento del mismo modo.

En este capítulo hemos incluido las herramientas que consideramos más útiles para el diseño de actividades en una GP. En el siguiente hacemos uso activo de varias de ellas para mostrar su posible aplicación.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROPUESTA DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA PARA EL AD**

En este capítulo se presentan las actividades propuestas para apoyar la enseñanza del aspecto de género en el AD en español.

#### **4.1 Referencia gramatical para el uso del docente**

En los capítulos anteriores hemos indicado que el funcionamiento y uso del AD, puede causar confusión a los estudiantes en el momento de elegir, ya sea el artículo masculino o femenino debido a que en muchas ocasiones, o no existe en su lengua o es diferente con respecto al español, por lo cual el docente debe explicar que aunque existen correspondencias entre la terminación de los sustantivos y su género inherente en nuestra lengua, también existen muchas excepciones a la “regla general” según la cual los sustantivos terminados en /a/ son femeninos (pertenecen a la categoría “la” en singular y “las” en plural) y los que terminan en /o/, /e/ o en consonante son masculinos (pertenecen a la categoría “el” en singular y “los” en plural). *Nueva gramática de la lengua española* (2010, p. 24 y 36).

A continuación presentamos un cuadro que puede ser útil para que el instructor elabore actividades de *input* estructurado, tomando en cuenta los parámetros establecidos en el capítulo anterior: una categoría a la vez, etc.

<b>Masculino (el)</b>	<b>Femenino (la)</b>	<b>Otros (excepciones, reglas)</b>
Personas de género masculino: El hombre, el maestro.	Personas de género femenino: La mujer, la maestra.	La mano, el día, la serie, el mapa...
Los días de la semana: el lunes, el martes...	Sustantivos terminados en /dad, /tad/, /tud/: la <b>hermandad</b> , la <b>amistad</b> .	Los sustantivos terminados en consonante o en otras vocales pueden ser masculinos o femeninos: el amor, la tribu.
La mayoría de las palabras provenientes del griego, terminadas en /ema/: el <b>sistema</b> , el <b>problema</b> .	La mayoría de las palabras terminadas en /ción/ o /sión/: la <b>estación</b> , la <b>comisión</b> .	<b>La regla de la alternancia.</b> Al cambiar el artículo definido cambia el significado del sustantivo: El parte/ la parte; el orden/ la orden.
Los números: el uno, el dos...		
Los sustantivos que comienzan con /a/ tónica y terminan con /a/ átona: el agua, el águila.		

Adaptado de Pahlow, Heike: *Deutsche Grammatik* (2010, pág. 40). Con información de Prado, Marcial *Advanced Spanish Grammar* (1997, págs. 4-5) y *Nueva gramática de la lengua española* (2010, pág. 24 y 26; 266-267).

Con base en esta tabla se desarrollarán algunas de las siguientes actividades:

**4.1.1. Actividad 1** – La presente actividad corresponde al nivel A1 del MCER.

**Modelo:** *input* estructurado

**Objetivo de enseñanza:** Introducción del tema a través de un juego, para enfocar la atención de los alumnos en la forma de algunos artículos definidos.

**Objetivo de aprendizaje:** los alumnos identificarán la forma y decidirá qué artículo definido corresponde a cada sustantivo representado en las imágenes.

**Duración:** 5 a 10 minutos

**Material:** El juego de la lotería mexicana y “fichas”.

**Instrucciones para el maestro:**

- 1) Explicar/recordar a los alumnos el concepto del AD y presentar/recordar la regla “general”.
- 2) Proporcionar una tarjeta (Anexo I) y las 12 tarjetas correspondientes a la tabla 6 de la lotería mexicana (Anexo I) a cada alumno.
- 3) Explicar que deberán colocar la imagen de acuerdo a su categoría, ya sea “el”, “la”, “los” o “las”, llamando la atención a la forma (terminaciones).
- 4) Especificar que cuando oigan nombrar la imagen la coloquen en el recuadro correspondiente, se puede dar un ejemplo con una imagen que no tengan ellos.
- 5) Indicar que al terminar de colocar sus tarjetas deberá decir en voz alta la palabra “¡lotería!”, y será el ganador.
- 6) Llevar a cabo el juego cambiando de tarjeta varias veces (opcional).

Las conclusiones a que deberán llegar los alumnos son las siguientes:

Los zapatos	La bota	La luna	El cotorro
El camarón	Las jaras	El músico	La araña
El nopal	El alacrán	La rosa	La calavera
La chalupa	El pino	El pescado	La palma

**4. 1. 2 Actividad 2** – La presente actividad corresponde al nivel A2 del MCER.

### **Ejercicio para la comprensión auditiva**

**Habilidad:** Comprensión Auditiva

**Modelo:** *input* estructurado

**Objetivo de enseñanza:** los estudiantes crearán las conexiones adecuadas de forma-significado, a través de la distinción de la función del artículo definido por medio de una actividad auditiva.

**Objetivo de aprendizaje:** el alumno aplicará la regla de la alternancia, a través de los diversos enunciados para distinguir la diferencia de significados.

**Duración:** 15 minutos

**Material:** Fotocopias de imágenes, pizarrón, reproductor de Mp3 y bocinas.

#### **Instrucciones para el profesor:**

- 1) Recordar o presentar la regla general y **la regla de la alternancia** descrita en la referencia gramatical del presente trabajo.
- 2) Proporcionar una fotocopia de la hoja de categorías e imágenes a cada alumno.
- 3) Pedir a los alumnos que observen con atención las imágenes para que las identifiquen.

- 4) Leer las instrucciones y verificar que todos hayan comprendido lo que tienen que hacer.
- 5) Informar a los alumnos que escucharán el audio dos veces.
- 6) Reproducir el audio una primera vez y dar oportunidad para completar.
- 7) Reproducir el audio una segunda vez para que los alumnos verifiquen y/o completen sus respuestas.
- 8) Verificar junto con los alumnos las respuestas correctas en el pizarrón.
- 9) Opcional: al final los alumnos pueden explicar o discutir entre ellos la diferencia de significado entre “el orden y la orden”.

### Transcripción del audio










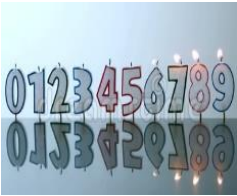


1. El águila es hermosa.	7. El tren viene de Austria.
2. Las amigas van de compras.	8. El agua es vida.
3. El coche es moderno.	9. El orden es correcto.
4. La casa es pequeña.	10. El parte médico no es claro.
5. Los niños juegan mucho.	11. El militar recibe la orden
6. Las pelotas son rojas.	12. El área verde.

Clave de respuestas:

**1-e, 2-g, 3-a, 4-b, 5-h, 6-k, 7-i, 8-d, 9-j, 10-f, 11-l, 12-c**

## Hoja de trabajo para el alumno – Actividad 2

Instrucciones: Observa las imágenes y escribe el número de la oración que escuches y que corresponda a la imagen.

<p>A <input type="checkbox"/></p> 	<p>B <input type="checkbox"/></p> 	<p>C <input type="checkbox"/></p> 	<p>D <input type="checkbox"/></p> 
<p>E <input type="checkbox"/></p> 	<p>F <input type="checkbox"/></p> 	<p>G <input type="checkbox"/></p> 	<p>H <input type="checkbox"/></p> 
<p>I <input type="checkbox"/></p> 	<p>J <input type="checkbox"/></p> 	<p>K <input type="checkbox"/></p> 	<p>L <input type="checkbox"/></p> 



**4. 1. 3 Actividad 3** – La presente actividad corresponde al nivel A2/B1 del MCER.

### **Actividad para la producción oral**

**Habilidad:** Producción oral

**Modelo:** *output* estructurado

**Objetivo de enseñanza:** Practicar el uso correcto del artículo definido utilizando conocimientos comúnmente aceptados sobre los alimentos.

**Objetivo de aprendizaje:** El alumno producirá oraciones utilizando el artículo definido con diferentes géneros y números al hablar de alimentos.

**Duración:** 20 minutos

**Material:** Fotocopia del ejercicio para cada alumno

### **Instrucciones para el profesor**

- 1) Proporcionar la fotocopia de la actividad a cada alumno.
- 2) Pedir a los alumnos que trabajen en parejas y expresen alternadamente si consideran que los alimentos y bebidas que se encuentran en las imágenes son saludables o no.
- 3) Modelar el diálogo que se espera:  
A: “Considero/pienso que las papas fritas no son saludables”  
B: “Estoy de acuerdo. Pues yo creo que las manzanas son saludables”
- 4) En forma grupal, los alumnos junto con el maestro expondrán sus respuestas.













## Hoja de trabajo del alumno – Actividad 3

### Actividad para la producción oral

#### Instrucciones:

1. Trabaja con un compañero o compañera, describe los alimentos y bebidas que ves en tu hoja.
2. Da tu opinión, menciona cuales crees que son saludables y cuales no los son.

#### Puedes utilizar las siguientes expresiones:

Es saludable / No es saludable		Son saludables / No son saludables	
Considero / pienso que... es / son...		(Yo) creo... que no es / no son saludable/s	
			
			
			

**4. 1. 4 Actividad 4** – La presente actividad corresponde al nivel B1 del MCER.

**Actividad para la comprensión de lectura**

**Habilidad:** Comprensión de lectura

**Modelo:** *input* estructurado (Texto propio, considerado apto para nivel B1, del MCER)

**Objetivo de enseñanza:** utilizar *input* escrito para practicar el uso del artículo definido dentro de un contexto específico.

**Objetivo de aprendizaje:** El alumno comprenderá el uso de los artículos definidos a través de un texto.

**Duración:** 20 minutos

**Material:** Fotocopia del ejercicio para cada alumno

**Instrucciones para el profesor**

- 1) Introducir el tema preguntando a los estudiantes la opinión que tienen acerca del tema en cuestión.
- 2) Proporcionar una fotocopia del ejercicio a cada alumno.
- 3) Pedir que lean las instrucciones y cerciorarse que hayan sido comprendidas.
- 4) Asignar un tiempo aproximado de 5 a 10 minutos para que el alumno complete la tarea.
- 5) Verificar respuestas con todo el grupo, resaltando la concordancia de género y número con sus excepciones.

## Hoja de trabajo del alumno – Actividad 4

### Instrucciones:

1. Lee con atención el siguiente texto:

### ¡Aguas!

El verano en la Ciudad de México es muy interesante. Las temperaturas varían entre los 15 y los 34 grados Celsius. El calor puede ser muy agradable si estás en la playa, pero en esta capital puede ser insoportable. Afortunadamente las lluvias bajan un poco la fiebre que sufre el Valle de México entre los meses de junio y septiembre. El problema surge cuando los aguaceros se convierten en verdaderos diluvios y las calles, las plazas, los parques y hasta las casas en los mejores barrios se inundan con un líquido negro que huele nada más y nada menos que a... ¡popó!

Además los fuertes vientos, cuyas velocidades fluctúan entre los 65 y los 80 km/h, muchas veces tiran árboles o sus ramas más grandes, así como anuncios espectaculares que caen sobre las casas, los edificios y en ocasiones encima de los coches que se encuentran en las cercanías.

Afortunadamente, casi no hay consecuencias fatales debido a estos fenómenos meteorológicos, pero las molestias pueden llegar a ser muy grandes. Así que más vale estar preparado para enfrentar las inclemencias del tiempo en esta gran metrópoli, y conviene equiparse con unas buenas botas de hule, un impermeable y un paraguas en este período del año, que puede ser cualquier cosa menos aburrido.

**1. Relaciona las siguientes columnas según corresponda:**

1. El verano en la Ciudad de México	( )	a. muchas veces derriban árboles
2. El calor en verano puede ser	( )	b. fluctúa entre los 65 y los 80 km/h
3. Las temperaturas varían	( )	c. entra las aguas negras
4. Las lluvias	( )	d. muy molesto
5. El problema surge cuando	( )	e. suelen ser muy grandes
6. Las molestias por las lluvias	( )	f. bajan la fiebre que sufre el Valle de México
7. Los anuncios espectaculares	( )	g. es muy interesante
8. Y hasta en las casas de los mejores barrios	( )	h. en un rango de 19° de diferencia
9. Los fuertes vientos	( )	i. las calles y las casas se inundan
10. La velocidad de los vientos	( )	j. en ocasiones caen sobre los coches

**Clave de respuestas: 1-g, 2-d, 3-h, 4-f, 5-i, 6-e, 7-j, 8-c, 9-c, 10-b**

**4.1.5. Actividad 5** – La presente actividad corresponde al nivel B1 del MCER.

### **Actividad de escritura**

**Habilidad:** Producción escrita

**Modelo:** *Output* estructurado

**Objetivo de enseñanza:** el alumno aplicará las reglas vistas anteriormente, a través de la producción de oraciones escritas.

**Objetivo de aprendizaje:** el alumno producirá oraciones escritas utilizando artículos definidos correctamente.

**Duración:** 20 minutos

**Material:** Fotocopia del ejercicio para cada alumno

### **Instrucciones para el profesor**

- 1) Presentar el tema mostrando a los alumnos las imágenes de los inventos y descubrimientos y preguntar cómo influyen en la vida de los seres humanos.
- 2) Proporcionar la fotocopia de la actividad 5 a cada alumno.
- 3) Pedir que lean las instrucciones y cerciorarse que hayan sido comprendidas.
- 4) Indicar que se debe de trabajar de manera individual y asignar un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos para que el alumno complete la actividad.
- 5) Pasado el tiempo asignado pedir a algunos alumnos que pasen al pizarrón y escriban sus oraciones para verificarlas con todo el grupo.

### **Clave de respuestas:**

Las respuestas en este ejercicio serán muy variables dependiendo de cada alumno.

Posibles respuestas:

1. El automóvil es cómodo para viajar.
2. La lavadora es útil.

### Hoja de trabajo para el alumno

Desde que el ser humano existe, los inventos y descubrimientos son parte importante en su vida, ya que gracias a ellos, los humanos hemos sobrevivido y actualmente hacen nuestra vida más fácil y cómoda.

#### Instrucciones:

De las siguientes imágenes, escoge cinco cosas importantes para y escribe un enunciado, explicando la razón. Aplica dos excepciones.

Ejemplo: “El mapa es importante para mí porque me ayuda a encontrar lugares”.

			 orden
	 calles		
			

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Hasta aquí hemos presentado seis actividades correspondientes a las habilidades receptivas y productivas, en niveles que van desde A1 hasta B1, de acuerdo al MCER. Aunque es posible trabajar con estas habilidades por separado, no es posible aislarlas entre sí totalmente, debido a que en situaciones reales de comunicación es necesario utilizar más de una habilidad a la vez para comprender y producir una idea y así lograr comunicarnos, es por esto que aunque en el título de cada una se especifica el enfoque principal, se han trabajado dos o más habilidades en una misma actividad. A continuación se presentan actividades integradas, que incluyen las cuatro habilidades generales del uso de la lengua, a manera de modelo representativo, aunque no necesariamente se inscriben en un nivel específico, dada su naturaleza. Se trata de aplicar las reglas atendiendo a la forma más que al contenido, por lo que no es necesario que los aprendientes conozcan el significado de los sustantivos, por lo que podrían estar en nivel A1, A2 o incluso B1.



**4.1.6 Actividad 6 – Ejercicio de habilidades integradas.** Esta actividad no se inscribe en ningún nivel específico de habilidad.

**Habilidades:** Comprensión de lectura y producción escrita

**Modelo:** *input y output* estructurado

**Objetivo de enseñanza:** Practicar y expresar las reglas que rigen el uso del artículo definido, con la finalidad de hacer distinción entre las reglas generales y algunas excepciones.

**Objetivo de aprendizaje:** el alumno inferirá, conceptualizará y aplique las reglas del uso del artículo determinado, diferenciando sus aplicaciones generales de sus excepciones.

**Duración:** De a 15 a 20 minutos

**Material:** Fotocopia del ejercicio para cada alumno

#### **Instrucciones para el profesor**

- 1) Proporcionar una fotocopia del ejercicio a cada alumno.
- 2) Pedir a los alumnos que trabajen en parejas. Uno deberá leer la ficha A a su compañero y éste deberá colocar los sustantivos en las secciones correspondientes de la tabla.
- 3) El otro alumno deberá leer la ficha B a su compañero y éste deberá colocar los sustantivos en las secciones correspondientes de la tabla.
- 4) Pedir a los alumnos que discutan o comparen sus respuestas y luego formulen reglas de acuerdo al sustantivo y al artículo que los acompaña.
- 5) Verificar las reglas formuladas con todo el grupo en el pizarrón.

## Reglas:

1. El artículo “la” se utiliza para acompañar a los sustantivos de género femenino en singular.
2. El artículo “las” se utiliza para acompañar a los sustantivos de género femenino en plural.
3. El artículo “el” se utiliza para acompañar a los sustantivos de género masculino en singular.
4. Los artículos “los” se utiliza para acompañar a los sustantivos de género masculino en plural.
5. Cuando un sustantivo femenino comienza con /a/ tónica se debe anteponer el artículo “el” (para evitar la cacofonía con dos vocales iguales tónicas).  
Ejemplos: el agua, el hada, el águila.
6. Las palabras terminadas en “sion”, “ción”, “tad”, “dad”, “tud” pertenecen a la categoría “la”.
7. La excepción en esta actividad es: “las manos”.

**Hoja de trabajo para el alumno.**

Ficha A

elefante	palomas	longitud	Cinco	poema
estación	Blusas	hermandad	Arpa	Cigarros
	mujer		Televisión	
Ficha B				
amistad	Martes	vecino	Compañeros	Aspa
manos	águila	árboles	Hoja	mexicanos
agua	mujer	problemas	Televisión	silla

**Escribe las palabras en la tabla de abajo, según el artículo que les corresponda.**

El	La	Los	Las

Discute tus respuestas con uno de tus compañeros y **escribe las reglas:**

---

---

---

---

---

---

---

**Clave de respuestas:**

<b>El</b>	<b>La</b>	<b>Los</b>	<b>Las</b>
elefante	longitud	árboles	palomas
arpa	estación	mexicanos	blusas
vecino	amistad	cigarros	manos
poema	hoja	compañeros	
aspa	silla	problemas	
águila	televisión		
martes	hermandad		
agua	estación		
cinco	mujer		

**4.1. 7 Actividad 7– Ejercicio de habilidades integradas.** Esta actividad corresponde al nivel B1 del MCER.

**Habilidad:** producción oral, comprensión escrita y auditiva

**Modelo:** *Input y output* estructurado

**Objetivo de enseñanza:** Practicar el artículo definido a través de ejercicios desafiantes que permitan la aplicación de los conocimientos generales de los alumnos y crear polémica para promover la producción oral.

**Objetivo de aprendizaje:** El alumno producirá la estructura del uso del artículo definido en diversas oraciones, utilizando sus conocimientos generales.

**Duración:** De a 10 a 15 minutos

**Material:** Fotocopia del ejercicio para cada alumno

**Instrucciones para el profesor:**

- 1) Proporcionar la fotocopia del ejercicio a cada alumno.
- 2) Pedir a los alumnos que trabajen en parejas y lean a su compañero un enunciado a la vez.
- 3) Que expresen su opinión o digan si el enunciado es verdadero o falso y por qué.
- 4) Pedir a dos alumnos que presenten sus conclusiones, si las hubiese, ante el grupo.

**Posible batería de respuestas:**

	Verdadero	Falso
1. El agua hierve a 101°C.		X
2. El arpa es un instrumento tradicional de Veracruz.	X	
3. El águila real está en la bandera mexicana.	X	
4. Los curas son ministros de la iglesia católica.	X	
5. El radio es un sistema de comunicación.		X
6. El agua siempre es un líquido.		X
7. El ágora era la plaza pública en las ciudades romanas.		X
8. La comida muy condimentada es popular en México.	X	
9. El azúcar se obtiene de la caña.	X	
10. El asa de una bolsa sirve para sujetarla.	X	

## Hoja de trabajo para el alumno.

**Instrucciones:** Lee los enunciados impares a tu compañero y pídele su opinión y la justificación de su respuesta, después marca con un X la casilla de falso o verdaderos, según corresponda. Tu compañero hará lo mismo con los enunciados pares.

	Verdadero	Falso
1. El agua hierve a 101°C.		
2. El arpa es un instrumento tradicional de Veracruz.		
3. El águila real está en la bandera mexicana.		
4. Los curas son ministros de la iglesia.		
5. El radio es un sistema de comunicación		
6. El agua no se presenta en estado gaseoso.		
7. El ágora era la plaza pública en las ciudades romanas.		
8. La comida muy condimentada es popular en México.		
9. El azúcar se obtiene de la caña.		
10. El asa de una bolsa sirve para sujetarla.		

Ahora, compara tus respuestas con un compañero y expresa tu opinión sobre cada enunciado.

**Fin de las actividades**

En este capítulo hemos presentado siete actividades, las cuales consideramos que constituyen un modelo base para diseñar tareas que propicien la práctica del uso adecuado del AD en español. Comenzamos desde el nivel A1, con la actividad 1, la cual si bien parece ser compleja para el nivel al que va dirigida, únicamente se trata de enfocar la atención de los alumnos en la forma de algunos artículos definidos, es únicamente *input*. Avanzamos hacia el nivel A2, donde el nivel de complejidad aumenta, hasta llegar al nivel B1 en el cual ya se incluye un texto con matices humorísticos y se requiere que el alumno posea un vocabulario suficiente para hacer inferencias semánticas de sinonimia al momento de responder a los reactivos de la actividad 5. Lo anterior debido a que, como ya se mencionó y de acuerdo a mi experiencia como docente de ELE/ L2, la mayoría de los alumnos requieren este tipo de práctica incluso cuando ya se encuentran en niveles de habilidad avanzados.



## Conclusiones

La realización de este trabajo ha sido un proceso muy enriquecedor a nivel teórico, práctico, metodológico y lingüístico, ya que permitió elaborar una propuesta que pretende ser un manual didáctico para coadyuvar a la solución de un problema real de dominio de un punto lingüístico específico que subsiste durante un periodo relativamente largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en la mayoría de los aprendientes.

La investigación sobre la definición general de gramática y sus múltiples variantes, así como el proceso de acotación del concepto de GP, me permitió descubrir una amplia gama de matices al respecto del tema. Asimismo, descubrí una parte del papel que ha jugado la gramática en la historia de la ELE/L2, así como los criterios delineados por diversos autores, entre ellos Van Patten, para elaborar actividades de enseñanza de la gramática, las cuales forman parte integral de esta propuesta de GP. Explorar el sistema lingüístico del AD en español, consultando a autores y autoridades en el tema, como lo son Emilio Alarcos, Andrés Bello y la Real Academia de la Lengua Española ha sido un proceso de enorme aprendizaje. De la misma manera, realizar un análisis contrastivo profundo entre el uso del AD en español con respecto al uso en el inglés constituyó una gran aportación a mi formación como profesional de la enseñanza de lenguas. La investigación documental del tratamiento pedagógico que se le ha dado al tema en los materiales disponibles en las instituciones donde indagué me abrió una gama de posibilidades, ya que descubrí que aún hace falta mucha investigación y creación de materiales. Los conceptos aprendidos acerca del sistema de enseñanza basada en el procesamiento del *input*, desarrollado por Van Patten, me resultan de gran utilidad no sólo para

entender los procesos de aprendizaje involucrados en ELE/L2 sino también para desarrollar mis propias técnicas y tácticas al momento de impartir clases.

Todas y cada una de las fases del desarrollo de nuestro trabajo representaron un reto, un proyecto en sí mismas, ya que nos enfrentamos con un mundo de información que parecía pertinente y adecuada para nuestro propósito, sin embargo constituía sólo una parte de lo que estábamos buscando. De igual manera, tomar decisiones al respecto de dónde comenzar, qué material considerar y cuál descartar fue una parte importante del proceso como tal puesto que la literatura en metodología de investigación a la que se tuvo acceso al principio del proyecto estaba orientada a cuestiones sociológicas y no precisamente a enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que fue necesario referirse a las propias fuentes citadas por los autores de las obras escogidas en el anteproyecto para ahondar en los temas que nos interesaban, así que se llevó a cabo una especie de referencia cruzada entre autores para extraer la información útil para nuestro cuerpo teórico-metodológico.

Cabe destacar que, durante la investigación documental, se publicaron algunos materiales nuevos, como la serie *Prisma Latinoamericano*, mencionada en el capítulo 1. De hecho, se utilizó este material en clases reales con estudiantes de nivel A1, con la finalidad de observar qué tan funcional era, sin llegar a recopilar datos o estadísticas, únicamente es posible mencionar que fue parcialmente útil para realizar actividades de *input* estructurado, aunque no para introducción de tema o para referencia al momento de realizar ejercicios. Asimismo, se comenzó a utilizar la nueva versión de la serie utilizada en el CEPE-UNAM, intitulada *Dicho y hecho*, en cuyo volumen de nivel 1 incorpora algunas oportunidades más para la práctica del AD, con respecto a su antecesor el volumen de nivel 1 *Así hablamos*, lo que denota

que existe un interés y un esfuerzo actual por mejorar los materiales que trabajan este aspecto gramatical.

Por otro lado, consideramos importante mencionar que el diseño de esta GP puede utilizarse como modelo para crear soluciones a otro tipo de problemas similares, a través del desarrollo de materiales debidamente estructurados en la lengua meta, siguiendo los principios y modelos planteados en los capítulos 3 y 4, ya que estos pueden ser aplicables en otras áreas del sistema gramatical del español, en especial en aquellas cuyas desinencias llevan carga semántica, como el tiempo pretérito o el modo subjuntivo.

Asimismo, con este trabajo se pretende sentar las bases para realizar una investigación futura en la cual puede realizarse con una metodología en la que se diseñen diferentes instrumentos de evaluación para comprobar los niveles de efectividad de los materiales elaborados, en proporciones porcentuales con respecto a su aplicación, recoger los resultados y realizar un cruce de variables para llegar a conclusiones numéricas sólidas. La idea sería utilizar el cuadro de referencia gramatical y las actividades presentadas en el capítulo anterior con uno o varios grupos de estudiantes, con diferentes niveles de conocimiento, aptitud y experiencia en el aprendizaje de español, durante un número determinado de ocasiones y compararlo con otro u otros grupos con los cuales no se utilicen las herramientas presentadas en este trabajo para así registrar y tratar de determinar la posible incidencia que puedan tener en el aprendizaje, el dominio y la precisión en el uso del AD aquellos estudiantes que participen en dicha investigación.

## **Bibliografía:**

- Ausbel, D. (1987). *Teoría de Aprendizaje Significativo*. En J. I. Pozo (ed) *Teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata. Páginas. 209-224.
- Beristáin, H. (1976). *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: UNAM
- Canale, M. Swain, M. (1987). *Some Theories of Communicative Competence*. En W. Rutherford.
- Cook, Vivian, (1992). *Learning different types of grammar. Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold, Great Britain. Páginas: 117-131.
- Coll, C. et al (1999). *El constructivismo en el aula*. 9ª ed. España: Graó. Capítulo 1: “Los profesores y la concepción constructivista”, pp. 77-22
- Cruz Iturribarri Sandra Luz et al. (2008). *Así Hablamos. Español como lengua extranjera*. UNAM-Santillana.
- Dirven, René. (1990). *Pedagogical Grammar*. State of the Art Article. Separata. CELE-UNAM, pp. 1-10.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Lee, J. y Van Patten B. (1994). *Making Communicative Language Happen*. New York: McGraw Hill. Páginas: 85-115.
- Maqueo, A. M. (1994). *Español para Extranjeros I*. México: Limusa
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puma, V. (2000). *Gramática pedagógica para el uso de although, though, in spite of y despite dirigida a alumnos hispanohablantes*, tesis nivel licenciatura, UNAM, ENEP Acatlán.

- Real Academia de la Lengua Española. (2010). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. México: Editorial Planeta Mexicana, S.A. de C.V.
- Rutherford. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.  
 Páginas: 51-59.
- Sharwood Smith, M. (1987). *Consciousness Raising and the Second Language Learner*. W. Simon Simon and Schuster's International Dictionary. (2000). New York: Estados Unidos Editor, Tana de Gámez.
- Sharwood Smith M. (1993) *Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. Studies in Second Language Acquisition*, 15-2, 165-179.
- Valencia, P. et al. (1982). *En Contacto, A first Course in Spanish* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yates, J. *Better Reading Spanish*. (2003). New York: Mc Graw Hill
- VanPatten, Bill and Cristina Sanz. *Studies in Second Language Acquisition* 495-510.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. (9<sup>a</sup> ed.). México: Pearson. Capítulo 2:  
 “Desarrollo cognoscitivo y lenguaje”, pp. 28-44
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. 9<sup>a</sup> ed. México: Pearson. Capítulo 2:  
 “Desarrollo cognoscitivo y lenguaje”, pp. 44-63
- Recursos electrónicos:
- Centro Virtual Cervantes. Consultado el 30 de octubre de 2010, página web de la biblioteca de Enseñanza de lenguas extranjeras:  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>  
 ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/gramaticapdagologica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/gramaticapdagologica.htm))
- Memorialidades 15.indd  
[periodicos.uesc.br/index.php/memorialidades/article/download/88/101](http://periodicos.uesc.br/index.php/memorialidades/article/download/88/101) Consultado el 20 de octubre de 2010  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b) Consultado el 30 de octubre de 2010

## ANEXO I

### Tabla para práctica del uso del artículo definido en español

EL	LA
LOS	LAS

Gramática pedagógica para la enseñanza del artículo definido en español.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

DIVISIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MARCO ANTONIO TÉLLEZ PONCE

## ANEXO II

Actividad 1- Juego de la lotería para práctica del artículo definido en español



Recortar y entregar a los estudiantes