



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

ACATLAN 11 54

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA DE VERBOS COMPUESTOS CON LOOK PARA ALUMNOS DE COMPRESION DE LECTURA DE LA CARRERA DE PERIODISMO

TRABAJO TERMINAL DEL SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR GRAMATICA PEDAGOGICA QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES PRESENTA: MARIA GUADALUPE SOLORIO MORALES

ASESORA

LIC. KATHRYN L. KOVACIK TALICSKA



1998

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

259280



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 está 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.

Gracias a Dios y a la Reyna de la Paz por haber puesto otro peldaño en mi escalera.

A mi madre por sus desvelos y amor, te quiero mucho. Este trabajo es para ti.

A mis hermanos, Francisco, Rosa, Lourdes, Magdalena, José Calixto y muy especialmente a Mario por su apoyo y ayuda en todos los sentidos. Mi infinito agradecimiento.

A mis sobrinos, Jorge Jonathan, Francisco, Diana, Irving, Vania, Anayansey, Lupita (allá donde estás) a Mario Iván y a la bebé. Con mucho cariño.

A mis cuñados, Paty, Luz, Gaby y Arturo por sus porras.

Gracias a todos mis amigos y compañeros de trabajo que me prestaron su ayuda incondicional.

A Minerva por compartir las buenas y las malas, y siempre tenderme la mano.

A Paty por sus ánimos y buenos deseos.

A Rosy Nájera por ser mi amiga.

A Rosy Chávez por comprenderme siempre.

A Ma. Elena por estar conmigo. Siempre amigas Mary.

A Miguel Angel por tu consejo justo y oportuno.

A mis queridas amigas doctoras Dra. Guerra, Dra. Gallaga, Dra. Guzmán, Dra. Cerón y a la jefe Adela por ser ejemplo de superación y lucha.

Al Dr. Luis Felipe Cota por la confianza y todo el apoyo.

A Mónica Palomé, gracias por haber compartido tantos gratos momentos desde la carrera hasta el seminario (y los que nos faltan). Eres una gran amiga.

A Isabel Mendoza, por reunirnos no sólo para cursar el seminario sino para formar una bella amistad a partir de ahora. Gracias a Dios que nos dio la oportunidad de conocernos.

A todos mis profesores que influyeron en mi formación académica profesional, en especial a mis queridas maestras del seminario, Rosalía Vázquez, Joy Holloway, Pat Andrew, Araceli Rodríguez. Y un agradecimiento muy especial para mi asesora Kathryn Kovacik, con nada se paga todo el conocimiento que tan generosamente me dieron.

Gracias Lulú y Francisco, me enseñaron mucho

Y a ti papá, espero que te sientas orgulloso.

INDICE

pág.

INTRODUCCION.....1

CAPITULO 1

INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA.....3

1.1.	Definición de Gramática y Tipos de Gramáticas.....	3
1.1.1	Definición.....	3
1.1.2	Gramática Descriptiva.....	4
1.1.3	Gramática de Aprendizaje.....	5
1.1.4	Gramática Pedagógica y sus Componentes.....	5
1.2.	Prácticas Gramaticales en la clase de lenguas.....	6
1.2.1	Enseñanza Explícita de la Gramática.....	7
1.2.2	Enseñanza Explícita de la Gramática.....	7
1.2.3	Diferentes Enfoques para la Enseñanza de la Gramática.....	8
1.3.	Adquisición-Aprendizaje de la gramática.....	9
1.3.1	Proceso de Adquisición-Aprendizaje.....	10
1.3.2	Teoría del Monitor.....	11
1.3.3	Teoría del Aprendizaje Significativo de D: Ausubel.....	12
1.4.	Descripción de la Población.....	13

CAPITULO 2

DESCRIPCION LINGUISTICA DE LOS VERBOS COMPUESTOS CON LOOK EN INGLES.15

2.1	Sistema Lingüístico de los Verbos Compuestos con Look	16
2.1.1	Funcionamiento.....	17
2.1.2	Clasificación.....	18
2.1.2.1	Transparentes.....	18
2.1.2.2	Opacos.....	19
2.1.3	Transitividad.....	19
2.1.3.1	Intransitivos.....	19
2.1.3.2	Transitivos.....	19
2.1.4	Separabilidad.....	19
2.1.4.1	Opcional.....	19
2.1.4.2	Obligatoria.....	20
2.2.	Análisis Contrastivo de los Verbos Compuestos en Español.....	22
2.3.	Tratamiento Pedagógico de los Verbos Compuestos.....	22

CAPITULO 3

MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA.....24

3.1 Teoría Cognoscitiva.....24

 3.1.1 Fase Cognoscitiva26

 3.1.2 Fase Asociativa.....26

 3.1.3 Fase Autónoma.....26

3.2 Interlenguaje.....27

3.3. Análisis de Errores.....28

3.4. Modelos de la Enseñanza de la Gramática..... 29

3.5. Procesamiento de Input30

3.6. Output Estructurado..... 32

CAPITULO 4

DISEÑO DE EJERCICIOS DE GRAMATICA PEDAGOGICA..... 34

4.1. Explicación Gramatical de los Verbos Compuestos con Look para el Docente. 34

4.2 Comprensión Auditiva..... 37

 4.2.1. Ejercicios de Toma de Consciencia.....38

 4.2.2 Ejercicio de Procesamiento de Input40

4.3 Producción Oral.....45

 4.3.1. Ejercicios del Modelo de Output Estructurado.....45

 4.3.2. Ejercicios de Tipo Comunicativo.....46

4.4 Comprensión de Lectura.....52

4.5. Ejercicios de Comprensión de Lectura..... 53

4.6. Producción Escrita.....65

4.7 Ejercicios de Output Estructurado67

4.8 Integración de Habilidades.....69

4.9 Ejercicio de Integración de Habilidades.....70

CONCLUSION.....75

APENDICE.....77

BIBLIOGRAFIA.....81

INTRODUCCIÓN

Los alumnos que estudian una lengua extranjera se enfrentan a la problemática de aprender estructuras gramaticales que en algunas ocasiones no tienen correspondencia con las de su lengua materna, provocando confusiones o interpretaciones erróneas que dificultan el aprendizaje de la lengua meta.

El presente trabajo de gramática pedagógica propone un nuevo modelo de enseñanza para abordar un difícil punto gramatical que tienen que aprender los alumnos que estudian inglés, *los verbos compuestos*. El modelo propone el diseño de ejercicios cuyo propósito es ayudar al alumno a evitar confusiones en el aprendizaje de este tipo de verbos. Los ejercicios están diseñados para una población específica, y aunque abarcan las cuatro habilidades se hace mayor énfasis en la comprensión de lectura

En esta gramática pedagógica se trabajará únicamente con verbos compuestos con **look**, ya que delimitando el punto gramatical se facilita la explicación y el alumno puede distinguir el uso y la estructura de estos verbos, para posteriormente manejar los cambios de significado, sobre todo en sus lecturas en inglés.

Antes de presentar los ejercicios es conveniente delimitar las bases teóricas en las cuales se apoya el presente trabajo. Iniciaremos con la definición de conceptos que se involucran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la descripción lingüística del funcionamiento de los verbos compuestos en inglés.

Señalaremos cuáles son los lineamientos que proponen los modelos en los cuales se basan los ejercicios gramaticales para verbos compuestos con **look** y que son presentados en el último capítulo del presente trabajo.

Esta gramática pedagógica, además de ser propuesta como una herramienta útil de apoyo para el profesor que imparte una lengua extranjera, propone ir acorde con los avances y modificaciones de las teorías de aprendizaje.

CAPITULO 1
INTRODUCCION A LA
GRAMATICA
PEDAGOGICA

INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA

En este capítulo se presentará la definición de gramática así como las definiciones de la gramática descriptiva, de aprendizaje y la gramática pedagógica. En la gramática pedagógica se mostrarán sus componentes que servirán de base para las prácticas gramaticales en la clase de lenguas. También definiremos la enseñanza explícita e implícita de la gramática, y la forma en que ha sido abordada en las diferentes metodologías de enseñanza. Conoceremos la teoría de Krashen del monitor y del proceso de adquisición-aprendizaje, así como la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel. Así mismo se describirá la población a la cual va dirigida esta gramática pedagógica.

1.1 DEFINICION DE GRAMATICA Y TIPOS DE GRAMATICAS

La gramática ha tenido diversos enfoques en diferentes épocas de la historia, de acuerdo a las necesidades que imperen y los objetivos que se pretendan alcanzar. La primera de las lenguas que consideró necesaria aprender a través de las estructuras gramaticales fue el latín porque era la lengua de la teología, la medicina y las leyes.

1.1.1 DEFINICION

La definición de gramática ha sido conceptualizada desde la palabra misma del griego "grammatikos" -letra-, hasta las concepciones más generales para definirla como un arte, una disciplina o una ciencia. El diccionario (CREDSA, p 1829) la define como: la parte de la lingüística que estudia las clases de palabras, su composición y accidentes.

Para efecto de esta propuesta de gramática pedagógica se define a la gramática como: la descripción de una lengua a través de sus reglas de funcionamiento donde se incluye a la morfología, la sintaxis y la semántica, (definición operacional). La gramática no es sólo un elemento aislado que explica estructuras y funciones de la lengua; es también parte importante de todo un proceso de aprendizaje que puede ser presentada con tres tipos de enfoques: inductivo, deductivo y ecléctico.

Para la enseñanza de la gramática además de los tres enfoques antes mencionados, los profesores de lenguas extranjeras se han apoyado en diferentes tipos de gramáticas. Tomaremos en consideración únicamente tres de ellas que son las que más se relacionan con los propósitos de éste trabajo: la gramática descriptiva, de aprendizaje y la que es nuestra gramática de estudio, la gramática pedagógica.

1.1.2 GRAMATICA DESCRIPTIVA

Dirigida especialmente a lingüistas y profesores con conocimiento de la lengua, la gramática descriptiva da una explicación formal de la estructura y funcionamiento de la lengua. Terence Odlin, (p 3) menciona que no sólo se considera a la morfología y a la sintaxis sino también la fonética, la fonología, la semántica y la lexicografía en ésta gramática.

La gramática descriptiva basada en teorías lingüísticas que pueden ser explicadas con un enfoque deductivo o inductivo no marca niveles de dificultad para su enseñanza. Con base en las teorías lingüísticas y explicaciones formales de la lengua que proporciona una gramática descriptiva, el profesor utiliza estas bases para crear su metodología de enseñanza.

1.1.3 GRAMATICA DE APRENDIZAJE

La gramática de aprendizaje se relaciona con el concepto de internalización de la lengua, donde los procesos mentales de adquisición tienen relación con las capacidades y limitaciones del cerebro de cada individuo, estas limitaciones son tan variadas como el número de alumnos que cada profesor pueda tener en clase, por lo que le dificulta usar una sola metodología para la enseñanza de la lengua extranjera.

Lo que los alumnos puedan conocer de la lengua (competence) no es siempre lo que pueden producir de ella (performance), (Noam Chomsky. Odlin, p 4), pues, esta internalización de la lengua se da de manera individual y como resultado se obtienen diferentes niveles de competencia lingüística.

A diferencia de la gramática descriptiva, la de aprendizaje no parte solamente de una necesidad lingüística del alumno. Su finalidad es la de proporcionar las bases de una competencia comunicativa que el alumno pueda utilizar fuera del salón de clase.

La gramática descriptiva y la gramática de aprendizaje son tomadas en consideración por el profesor que enseña una lengua extranjera, surgiendo así lo que conoceremos más adelante como gramática pedagógica.

1.1.4 GRAMATICA PEDAGOGICA Y SUS COMPONENTES

La gramática pedagógica debe proporcionar por medio de definiciones formales, esquemas, ejercicios y reglas gramaticales, los elementos necesarios para que el alumno pueda tener una competencia tanto lingüística como comunicativa.

Existen varias definiciones de gramática pedagógica. Consideraremos la definición de Odlin, (p 1) donde se refiere a la gramática pedagógica como los tipos de análisis gramaticales y de instrucción diseñados para las necesidades de los estudiantes de una lengua extranjera

Otra definición que se presenta es la del lingüista Pit Corder, (Rutherford, 1987:120) que la define como un auxiliar didáctico, en donde la organización y presentación de la información sobre la lengua, debe llegar al alumno de la manera más fácil y comprensible.

Por lo anterior, se define el término de gramática pedagógica como un filtro entre la gramática formal y el alumno, auxiliada por materiales diseñados para situaciones específicas de la lengua extranjera

William Rutherford, (1987:172) menciona tres componentes de la gramática pedagógica: las bases, las elecciones y el modo. Las bases pueden ser lingüistas o psicolingüistas, es decir, el tipo de las reglas que serán las adecuadas para su propósito pedagógico. Las elecciones corresponden al criterio del profesor para la selección de los ejercicios gramaticales. El modo, se refiere a los esfuerzos para ofrecer estrategias que influyan de manera significativa en el alumno para que éste sea capaz de decidir por él mismo después de una instrucción, si una oración es ilógica, inadecuada, o si es correcta.

1.2. PRACTICAS GRAMATICALES EN LA CLASE DE LENGUAS

Se considera a la práctica de la gramática dentro de la clase de lenguas como necesaria, porque la explicación de las reglas y estructuras morfosintácticas de una lengua son esenciales para una buena competencia lingüística así como comunicativa. Es importante que se mantengan los límites de significación, ya que si cada uno de los alumnos tomara de la lengua lo que quisiera y lo utilizara sin regulación, afectaría de manera importante la competencia comunicativa.

El profesor dentro del salón de clase de lenguas toma un papel de facilitador de la información gramatical y debe considerar siempre cuatro preguntas básicas: cuándo utilizará el alumno las reglas dadas a conocer, cómo las va a aplicar, dónde serán usadas y con quién va a interactuar. Para el alumno es importante sentir la seguridad de que lo que está asimilando lo va a poner en práctica posteriormente.

1.2.1 ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA

La enseñanza explícita de la gramática es la explicación de la lengua por medio de descripciones gramaticales de ordenamiento, simplificación y delimitación del manejo de esa lengua, usando el metalenguaje (la descripción de la lengua por la lengua). Las reglas son aprendidas de forma deductiva en el plano consciente del alumno. Los límites se darían cuando la información sea insuficiente para cubrir la necesidad del alumno o en el sentido inverso, cuando se proporcione más explicación gramatical de la necesaria.

1.2.2 ENSEÑANZA IMPLÍCITA DE LA GRAMÁTICA

La enseñanza implícita de la gramática se refiere a una relación directa de la gramática interiorizada de la lengua. Rutherford, (1987:149) menciona que tiene su punto de control en el discurso mismo o en ejercicios gramaticales del alumno, donde los conocimientos son adquiridos de forma inductiva, es decir, en un plano inconsciente que después tomarán lugar dentro de un plano consciente.

Es aquí donde la enseñanza de la gramática explícita y la gramática implícita se combinan para dar al alumno además de una competencia lingüística, una competencia comunicativa.

1.2.3 DIFERENTES ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

La enseñanza de la gramática ha sido abordada de diferentes maneras por los métodos de enseñanza, de los cuales mencionaremos solamente los más importantes y usados en la clase de lenguas: Método Gramática-Traducción, Método Directo, Método Audiolingual y el Enfoque Comunicativo.

El Método de Gramática-Traducción fue utilizado a principios de siglo, con el objetivo de familiarizar al alumno con la gramática de su lengua y la extranjera. Su enseñanza es explícita en reglas gramaticales por memorización y no por internalización de la lengua.

El Método Directo por lo contrario enseña la gramática de forma implícita. El alumno infiere la regla del funcionamiento de la lengua por el uso constante y la corrección de errores, pero nunca por la traducción. Este método tuvo su auge en los años cincuenta.

En el Método Audiolingual las reglas gramaticales no son tomadas en consideración. No existe la internalización, únicamente la memorización de las estructuras a través de una imitación y repetición. Proporciona al alumno una competencia comunicativa pero no lingüística. Su enfoque es inductivo y fue redescubierto durante la Segunda Guerra Mundial.

El Enfoque Comunicativo considera que el conocimiento de las reglas y las estructuras gramaticales son importantes ya que se manejan desde un enfoque tanto inductivo como deductivo. La gramática es por lo tanto explícita, como implícita y su objetivo es proporcionar una comunicación efectiva.

Podemos señalar que la enseñanza de la gramática ha sido relacionada con las necesidades y características de los alumnos a quienes cada metodología contempla. Esta enseñanza puede ser implícita o explícita y con un enfoque inductivo y deductivo, todo depende del objetivo que cada método persiga.

1.3 ADQUISICION-APRENDIZAJE DE LA GRAMATICA

Ellen Bialystok (1979:38) menciona que las estructuras gramaticales dentro del proceso de aprendizaje se caracterizan por ser *analizadas*; el alumno tiene una representación mental de las estructuras y *no automática* porque requieren de una instrucción formal de la lengua extranjera.

El proceso de adquisición se caracteriza por ser *automático* y las estructuras *no analizadas*; no hay análisis ya que lo importante es tener fluidez en al conversación. No se enfoca necesariamente a la escritura. Es el caso del proceso de la adquisición de la lengua materna en los niños y la de los alumnos de una lengua extranjera en sus primeras etapas de aprendizaje

En los procesos de adquisición-aprendizaje aparece el término intuición, al que Odlin, (p.271) define como el control que tienen los alumnos, los profesores y los lingüistas para tomar decisiones sin un razonamiento. El alumno dentro de la gramática pedagógica podrá corregir, parafrasear, juzgar la sinonimia, la ambigüedad, y se considera un control válido. Estos juicios de control que menciona Odlin corresponden a la gramaticalidad, es decir la descripción de la estructura de la lengua donde "es inglés o no es inglés", ya que las oraciones deben ser de fácil construcción y basadas en las reglas descriptivas de la lengua, porque las oraciones complejas son menos aceptadas sobre todo por los hablantes y los oyentes. Y el juicio de aceptabilidad, que se refiere a sí la estructura es "standard" o "nonstandard", es decir, ser o no apropiado, entendible o no entendible; ya que las oraciones deben ser apropiadas dentro de un contexto porque no siempre la lengua oral aceptada en una conversación cotidiana es correcta para la lengua escrita, pero no se debe sacrificar la aceptabilidad por la gramaticalidad.

1.3.1 PROCESO DE ADQUISICION-APRENDIZAJE

Para S. Krashen, (p.40) los procesos de adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera son independientes entre sí y se presenta en la edad adulta. El primero se da en el plano inconsciente y es un proceso muy similar al que usan los niños en la lengua materna. No hay explicaciones sobre el uso de las reglas y la corrección de errores no es relevante; cuando la realizan, es basada en el "sentir" de la gramaticalidad. El segundo, aprendizaje, se da en el plano consciente existiendo la corrección de errores y las reglas de uso del lenguaje son presentadas al adulto de manera explícita. Todo lo anterior le permite al alumno tener precisión (accuracy) en su producción oral.

En este proceso de aprendizaje Krashen menciona una consciencia lingüística (consciousness raising) delimitado a tres aspectos:

- a) Los alumnos pueden producir sólo los conocimientos aprendidos después de cierta edad (pubertad).
- b) El conocimiento es normalmente accesible en un período determinado.
- c) Algunos alumnos pocas veces utilizan todo el conocimiento aprendido.

Este control lingüístico es también llamado monitor.

Es importante la definición de estos dos procesos ya que se retomarán posteriormente para apoyar teóricamente la elaboración del diseño de ejercicios. A pesar de que Krashen los concibe como dos procesos independientes, existe relación entre ellos como menciona Bialystok (1979:36) y como acepta el mismo Krashen posteriormente.

1.3.2 TEORIA DEL MONITOR

Dentro del proceso de adquisición-aprendizaje aparece un control lingüístico en el alumno; es un mecanismo de corrección que Krashen (p.57) define como monitor. Este se nutre de conocimientos conscientes de la lengua y sobre el funcionamiento explícito de la misma, cumpliendo su objetivo cuando al usarlo no interfiere con la comunicación, proporcionando al alumno un nivel de exactitud en su competencia comunicativa.

No siempre se puede utilizar el monitor. Las condiciones para su uso son:

El tiempo	En una conversación normal el hablante no tiene tiempo de autocorregirse.
Conocimiento de la regla	El alumno debe tener una representación mental de la regla para poder aplicarla.
Enfocarse en la forma	Utiliza de manera consciente y correcta la estructura de la lengua.

El uso del monitor varía en cada individuo, pues mientras algunos hacen uso excesivo de él (overuser) ocasionando interferencia en la comunicación verbal, otros rara vez lo utilizan (underuser) siendo su producción muy limitada y carente de construcciones complejas. El alumno ideal debe mediar el uso de éste monitor lingüístico para complementar su proceso de adquisición.

1.3.3 TEORIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE D. AUSUBEL

La teoría cognoscitiva de aprendizaje de D. Ausubel, (p.229) parte de los conceptos previamente formados que tiene el hablante desde su niñez y los divide en dos tipos: el memorístico y el significativo. El primero únicamente retiene la información basado en repeticiones, es arbitrario y no está muy relacionado con experiencias previas del alumno. El segundo está dirigido con base en una estrategia de instrucción y se relaciona con los conocimientos previos que le fueron significativos para el alumno.

El aprendizaje significativo orilla al alumno al descubrimiento espontáneo de nuevos aprendizajes y para que éste se produzca debe cumplir con tres condiciones:

1. Por representaciones. Contar con un material significativo
2. Por conceptos. Deben ser estructuras lógicas
- 3 Por proposiciones. Son estructuras más complejas, donde aparecen las ideas inclusoras, ideas que pueden ser relacionadas con otro material preexistente.

Para que el aprendizaje sea significativo, las técnicas didácticas deben ser estructuradas, es decir, que el profesor tenga un propósito o secuencia de su material que debe ser diseñado para el alumno además de ser presentado de una manera dosificada. La enseñanza del aprendizaje significativo debe ser también estructurante, donde el proceso mental del alumno sirva de enlace con un conocimiento anterior.

1.4. DESCRIPCION DE LA POBLACION

Los alumnos a quienes va dirigida esta gramática pedagógica cursan el octavo semestre de la carrera de Licenciatura en Periodismo en la Escuela Carlos Septién García. La materia de inglés llamada en la institución como "Seminario de Inglés" es obligatoria dentro de su programa de estudios y está reconocida ante la Secretaría de Educación Pública. El curso consta de 50 horas divididas en tres sesiones semanales de una hora.

Los grupos generalmente están conformados por un máximo de 30 alumnos y su edad es de 26 años promedio. El nivel de inglés que tienen es un nivel básico ya que su último contacto con el inglés de manera formal fue en la preparatoria como comprensión de lectura para algunos y plan global para otros. En esta escuela de periodismo no se trabaja con un plan global sino con comprensión de lectura, con la finalidad de proporcionar estrategias para entender textos en inglés.

La mayoría de los alumnos trabaja dentro de los medios de comunicación: prensa, radio y televisión, siendo su contacto con el inglés muy frecuente, sobre todo la lectura de periódicos e información recibida por medio de internet. El curso es impartido en el mismo trimestre que el Seminario de Tesis, por lo que los alumnos ponen más interés a éste último al tener que entregar el primer capítulo de su tesis para acreditar la carrera. Los alumnos no dedican mucho tiempo extra para el estudio del inglés fuera de clases, pero sí tienen la necesidad de usarlo.

No se utiliza ningún tipo de texto como material didáctico de apoyo. Se trabaja con artículos periodísticos o revistas en inglés, material que es seleccionado y proporcionado por el profesor que imparte el curso, así como ejercicios elaborados por él mismo.

El profesor debe poseer, además de bases pedagógicas y aceptable nivel de inglés, un conocimiento esencial en la redacción de los diferentes estilos periodísticos, para poder dirigir a sus alumnos en el proceso de comprensión de lectura que ha estado realizando durante cuatro años en el idioma español, pero en el idioma inglés.

Para el profesor de una lengua extranjera es importante que base su enseñanza en el concepto de gramática pedagógica que fue abordado en este capítulo, para ayudar al alumno a lograr una buena competencia comunicativa

Las necesidades reales del alumno son un punto de partida que considerará el profesor para el diseño de sus ejercicios gramaticales basados en fundamentos lingüísticos y psicolingüísticos facilitando el proceso de aprendizaje del alumno.

En el siguiente capítulo describiremos el funcionamiento lingüístico de los verbos compuestos con **look** que servirá de base para ésta gramática pedagógica.

CAPITULO 2
DESCRIPCION
LINGUISTICA DE LOS
VERBOS COMPUESTOS
CON LOOK EN INGLES

DESCRIPCION LINGUISTICA DE LOS VERBOS COMPUESTOS CON LOOK EN INGLES

En este capítulo se describirá lingüísticamente el funcionamiento de los verbos compuestos con **look** a partir de su definición y la historia de este punto gramatical. La manera en que son presentados en las gramáticas de L1 y L2 servirá de base para la descripción y análisis contrastivo de los verbos compuestos con **look** del inglés con el español, y así poder determinar cuáles son las áreas de más dificultad para el alumno.

Mencionaremos el tratamiento pedagógico que por medio de libros de texto o cualquier otro tipo de material didáctico se ha usado para enseñar a los alumnos el funcionamiento de los verbos compuestos

Para dar una descripción lingüística, consideraremos tres tipos de gramáticas: la gramática tradicional, la gramática descriptiva y la gramática generativa.

La gramática tradicional define las ocho partes de la lengua, dando además de términos específicos, reglas para el uso correcto del idioma, pero no da una descripción completa de éste uso. Es por eso que la gramática tradicional para esta gramática pedagógica sobre verbos compuestos, no es de mucha utilidad ya que no los contempla ni los define. (Harsh, p.2)

Por otro lado la gramática descriptiva considera que la gramática es la descripción de patrones formales que distingue lo que es "standard", "substandard", lo formal o coloquial, etc., y clasifica las palabras de acuerdo a su contenido y función.

Esta gramática es de utilidad para la explicación de los verbos compuestos en inglés, ya que, como mencionaremos más adelante, estos verbos son considerados como parte del lenguaje informal.

La gramática generativa describe las oraciones y sus partes a través de un sistema de reglas y da una explicación de como pueden formar o generar otras oraciones correctas.

Considerando el tema de esta propuesta de gramática pedagógica, la gramática generativa puede servir de apoyo a su realización.

2.1 SISTEMA LINGÜÍSTICO DE LOS VERBOS COMPUESTOS CON LOOK

Se define a los verbos compuestos (Phrasal Verbs) como construcciones de verbos expresando acción física seguidos de una partícula que indica dirección a posición (Close p 168).

De origen anglosajón, los verbos compuestos son parte del lenguaje informal del inglés por ser de uso cotidiano por el hablante nativo. Este tipo de verbos se ha ido incrementando dentro de la evolución de la lengua hasta nuestros días.

Leggett (p.26) menciona que dentro de los tres períodos en que se divide la historia de la lengua inglesa, "Old English, Middle English y Modern English", el incremento de los verbos compuestos puede ser considerado dentro del último período.

Durante el siglo XVI los cambios gramaticales de la forma de los verbos comenzó a ser motivo de más estudio. Tales cambios resultaron en la aparición de más verbos compuestos con adverbios o preposiciones llamados más tarde "Phrasal Verbs" (Leggett, p.268).

Las gramáticas de L1, como las de Perrin, Jespersen y Levin, no abordan este punto gramatical, posiblemente por no considerar necesaria su explicación para el hablante nativo ya que los verbos compuestos son adquiridos desde su niñez de manera implícita y su uso diario les proporciona tanto el dominio como la eficacia para hacer uso de ellos y no cometer errores.

Las gramáticas de L2 como las de Celce-Murcia y Larsen-Freeman, Quirk, Close, y McArthur, entre otras, sí consideran necesaria la explicación de los verbos compuestos para estudiantes del inglés como lengua extranjera, ya que para el hispanohablante representa un problema no nada más léxico sino también semántico.

2.1.1 FUNCIONAMIENTO

McArthur (p.6), divide a los verbos compuestos en seis tipos de verbos que pueden ser combinados con partículas.

TABLA 1
ALGUNOS DE LOS VERBOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR PARA FORMAR
VERBOS COMPUESTOS.

1. VERBOS DE MOVIMIENTO: go, come, run, walk, look, etc
2. VERBOS DE INVITACION U ORDENAMIENTO: invite, order, let, summon, etc.
3. VERBOS "VACIOS" O DE SIGNIFICADO INDEFINIDO: get, put, make, do, etc.
4. VERBOS FORMADOS CON O SIN SUFIJOS DE ADJETIVOS MONOSILABICOS: brighten, slacken, flatten, dry, cool, etc.
5. VERBOS COMPUESTOS POR SUSTANTIVOS MONOSILABICOS: chalk up, brick up, etc
6. VERBOS DE DOS SILABAS DEL LATIN CON SIGNIFICADO DE DIRECCION O DE ENFASIS: contact (out), measure (up), level (off), etc.

(McArthur, T. 1974)

Observando la tabla anterior podemos deducir que el número de estos verbos compuestos es ilimitado, no así las partículas cuyo uso es limitado. Las partículas pueden ser preposiciones o adverbios que funcionan como preposiciones e indican dirección o acción completa. Quirk (1985:1151) hace una división de estas partículas de la siguiente manera:

TABLA 2
ALGUNAS DE LA PARTICULAS QUE SE UTILIZAN PARA FORMAR
VERBOS COMPUESTOS

- a) against, among, as, at, beside, for, from, into, like, of, onto, with, etc.
(PREPOSICIONES)
- b) about, above, across, after, along, around, by, down, in, off, on, out, over,
past, round, though, under, up, etc. (ADVERBIOS)
- c) aback, ahead, apart, aside, away, forward, home, in, front, on, top, out,
together, etc. (PREP-ADV)

(Quirk, R. 1989).

Es importante señalar que no todas las partículas se pueden combinar, sobre todo si se oponen al significado del verbo. Ejemplo:

- **Look after** someone. (acceptable)
- **Look before** someone. (no acceptable)

2.1.2 CLASIFICACION

Los verbos compuestos (Phrasal Verbs) se dividen de acuerdo a la siguiente clasificación:

Por su significado pueden ser transparentes u opacos.

2.1.2.1 TRANSPARENTES (significado literal)

Se puede deducir el significado por el significado de sus partes individuales (verbo + partícula) y son fáciles de aprender por el alumno. Ejemplo:

I have lost my watch. Will you help me **look for** it? (buscar)

2.2.2.2 OPACOS (significado figurativo)

Tienen un significado como una sola unidad, son llamados verbos idiomáticos y su significado no tiene asociación con sus partes. Ejemplo:

Every year the children **look forward to** the holidays (esperar con interés)

2.1.3 TRANSITIVIDAD

Los verbos compuestos pueden ser transitivos o intransitivos

2.1.3.1 INTRANSITIVOS

No necesitan de un objeto directo, y el verbo con la partícula no pueden ser separados (fused verbs). Ejemplo:

Things are **looking up**. (mejorar)

Look out! This ice isn't safe. (tener cuidado)

2.1.3.2 TRANSITIVOS.

Necesitan de un objeto directo y pueden ser separables o no separables. Ejemplo:

He **looked up** the information.

He **looked** the information **up**.

2.1.4 SEPARABILIDAD

La separación del verbo y la partícula puede ser opcional u obligatoria.

2.1.4.1 OPCIONAL

Cuando el objeto directo es un sustantivo, puede ir inmediatamente después del verbo o al final. Ejemplo:

He **looked up** the information.

He **looked** the information **up**.

2.1.4.2 OBLIGATORIA

Cuando el objeto directo es un pronombre, es obligatoria la separación.

Ejemplo:

He **looked it up**.

He **looked up it**. (no aceptable)

Algunos verbos intransitivos pueden ser también transitivos, por lo que la mayoría de los verbos, podemos decir, son separables, pero si la partícula es inseparable lo es en cualquier circunstancia. (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, p.267). Ejemplo:

Look out! The glass is broken. (correcta) Look out - tener cuidado.

Look the glass out! is broken. (incorrecta)

Existe una serie de verbos compuestos de más de dos palabras, (Phrasal verb+ preposition) que generalmente no son separables, pues se entienden como una sola palabra. Ocasionalmente puede ir un adverbio entre el verbo compuesto y la preposición, pero no es común hacerlo. Ejemplo:

Schoolboys usually **look up to** great athletes. (usual)

Schoolboys **look** usually **up to** great athletes. (no usual)

En el siguiente cuadro visualizaremos el resumen de la clasificación de los verbos compuestos:

CLASIFICACION DE LOS VERBOS COMPUESTOS

1) VERBO + PARTICULA. transitivos/intransitivos

Ejemplo: He **looked up** the information. (T)

Never **look back**, you can't relive the past. (I)

2) VERBO + OBJETO + PARTICULA. transitivos

Ejemplo: We must **look** the school **over** before sending our son there.

We must **look it over** before sending our son there.

3) VERBO + PARTICULA + PREPOSICION. intransitivos

Ejemplo: Small boys usually **look down on** little girls and refuse to play with them.

Every child needs someone to **look up to** and copy.

Entre las principales dificultades a las que se enfrenta el alumno no nativo del idioma inglés es el de no comprender cómo funcionan los verbos compuestos, cómo los puede diferenciar de los verbos simples, por qué algunos son separables y otros no.

El problema también es de tipo semántico, pues mientras los significados de algunos verbos compuestos son predecibles por sus componentes, otros son completamente idiomáticos, dificultando aún más su comprensión por parte de los alumnos.

A pesar de que este tipo de verbos es propio del lenguaje coloquial inglés, es importante señalar que los alumnos que toman un curso de comprensión de lectura también los encuentran en sus textos, teniendo el profesor la necesidad de elaborar ejercicios gramaticales diseñados para las necesidades de este tipo de cursos y alumnos. Si el alumno no considera a los verbos compuestos como una sola unidad de significado, puede confundirse en su lectura.

Existen aproximadamente treinta verbos compuestos con **look**, pero en esta propuesta de gramática pedagógica únicamente se tomarán dieciocho de ellos para el diseño de los ejercicios. La razón por la cual fue hecha esta selección es por ser algunos de estos verbos compuestos muy utilizados en las redacciones de las revistas y periódicos que manejan los alumnos de la carrera de periodismo en su curso de comprensión de lectura

1. look after	cuidar de
2. look ahead	planear el futuro
3. look at	examinar
4. look away	apartar la mirada
5. look back on	recordar
6. look for	buscar
7. look forward to	esperar con interés
8. look down on	despreciar
9. look in	hacer una visita casual

10. look into	investigar
11. look on	contemplar
12. look out	tener cuidado
13. look over	estudiar repetidas veces
14. look round	ver en varias direcciones
15. look through	ver rápidamente
16. look towards	dirigir la mirada de alguien hacia alguna dirección de algo o alguien
17. look up	investigar, mejorar, visitar
18. look up to	respetar

Para una lista más completa ver el glosario al final del presente trabajo (APÉNDICE 1)

2.2 ANALISIS CONTRASTIVO DE LOS VERBOS COMPUESTOS EN ESPAÑOL

Los verbos compuestos no aparecen en las gramáticas de español, y aunque los verbos simples van en algunas ocasiones acompañados de preposiciones o adverbios no son considerados como una sola unidad de significado como en inglés.

Los verbos compuestos en inglés presentan un problema léxico y semántico para el hispanohablante dificultando su adquisición, ya que usan verbos de origen del latín, que son formales y los verbos compuestos en inglés en su mayoría son de origen anglosajón y se usan en registros informales.

2.3 TRATAMIENTO PEDAGOGICO DE LOS VERBOS COMPUESTOS

Los verbos compuestos en inglés son presentados en los libros de texto a los alumnos a partir del nivel intermedio y en la mayoría a partir del nivel avanzado. Autores como Vince, Haines, Olearski, Harmer, Dixon y Reeves, muestran estos

verbos a manera de glosario ejemplificando con oraciones su uso y finalizando con ejercicios.

Por otro lado, Tsekouras, Jones, Naunton, Soars y Feare los clasifican de la misma manera que fueron descritos en éste capítulo, es decir, los dividen en transitivos/intransitivos, separables/no separables y proporcionan ejemplos para su uso y ejercicios para reforzar lo aprendido.

En los materiales didácticos de apoyo, muy pocos abordan los verbos compuestos como punto gramatical. Rinvolucrí, en su libro Grammar Games presenta a los verbos compuestos como glosario de términos y los alumnos practican formando oraciones de manera oral.

La explicación gramatical de los verbos compuestos en inglés es difícil de entender aún para los alumnos de nivel intermedio, por lo que únicamente los aprenden como parte del nuevo vocabulario. En los libros de texto de nivel avanzado la explicación es breve y en la mayoría de los casos los alumnos son remitidos a buscar más información en los diccionarios inglés-español para que vean sus diferentes significados y ver si son separables/no separables o transitivos/intransitivos.

Ninguno de los libros de texto muestra una uniformidad en cuanto a la presentación de los verbos compuestos, como será dada en ésta propuesta de gramática pedagógica, es decir, trabajar únicamente con verbos compuestos con **look**.

En este capítulo se abordó desde el punto de vista lingüístico los verbos compuestos en inglés, donde se concluye que es un problema tanto léxico, como semántico para el alumno hispanohablante, por no tener una correspondencia gramatical en español. Debido a la construcción de verbo + partícula y el sentido figurativo que tienen la mayoría de los verbos compuestos los alumnos no saben cuándo usar la manera literal o figurativa, o cuándo separarlos o cuándo no

CAPITULO 3
LOS MODELOS DE
ENSEÑANZA DE LA
GRAMATICA

MODELOS DE ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

En este capítulo se describirán los modelos de toma de consciencia en los que se basará el diseño de ejercicios gramaticales para el verbo compuesto con **look** en inglés. Se explicará la teoría cognoscitiva y la importancia de los procesos cognoscitivos durante el aprendizaje de una segunda lengua. Esta teoría es el punto de partida para conocer la manera en que el alumno crea su interlenguaje. El análisis de errores nos ayudará a seleccionar uno de los modelos de enseñanza de la gramática para resolver el problema que tiene el alumno con los verbos compuestos en inglés, tema de esta gramática pedagógica.

3.1 TEORÍA COGNOSCITIVA

La teoría cognoscitiva esta basada en las aportaciones de psicólogos y psicolingüistas, que consideran al aprendizaje de una lengua extranjera como una habilidad cognoscitiva compleja donde la memoria es un punto importante. Este aprendizaje esta formado por un grupo de representaciones mentales a las que se enfrenta el alumno.

Las representaciones mentales forman un sistema, en este caso lingüístico, donde se explica cómo esta almacenada la información y cómo se adquiere una nueva. La memoria de acuerdo a Shiffrin y Schneider esta formada por un grupo de nodos cargados de información que están interasociados de manera compleja durante el aprendizaje. La información es colocada en dos campos de la memoria: a corto y largo plazo. La memoria a **corto plazo** se ocupa de retener información por un corto tiempo y generalmente es la que es usada continuamente por el alumno.

Cuando esta información de uso continuo es almacenada en la memoria por un período de tiempo más largo y utilizada en el momento que se requiera, estamos hablando de un aprendizaje que se encuentra en la memoria a **largo plazo**.

La utilización o activación de la memoria da como resultado dos tipos de procesos: el **controlado** y el **automático**.

El proceso **controlado** es una activación de nodos que se encuentran en la memoria a corto plazo y que no han sido aprendidos, por lo que requiere de mucha capacidad de atención por parte del alumno durante su etapa de aprendizaje.

El proceso **automático** atañe a la activación de la información cada vez que ésta es requerida para producir la lengua y que por una práctica frecuente esta información ha sido aprendida y por lo tanto requiere de poca energía por parte del alumno para su procesamiento; este proceso automático se encuentra dentro de la memoria a largo plazo

El conocimiento en la memoria del alumno puede ser estático o dinámico. Cuando tiene información de la lengua meta como reglas morfológicas, sintácticas, fonológicas, etc., el alumno las internaliza de manera consciente, refiriéndose entonces a que él ha adquirido un conocimiento **declarativo** que tiende a ser estático; es decir, el alumno sabe *como* es la lengua y la organiza para poder utilizarla posteriormente.

Cuando el alumno tiene la habilidad de *usar* correctamente el conocimiento aprendido, estamos hablando de un conocimiento **de procedimientos** que tiende a ser dinámico y se activa ya de manera inconsciente. Este conocimiento ha sido graduado y practicado en varias ocasiones.

Anderson menciona que el punto importante de la teoría cognoscitiva es el conocimiento de procedimientos en la memoria, y para entender cómo se pasa del conocimiento declarativo al de procedimientos, describe tres fases de aprendizaje: la fase cognoscitiva, la fase asociativa y la fase autónoma.

3.1.1 Fase cognoscitiva

La mayoría de los alumnos durante el aprendizaje de una lengua extranjera son instruidos en *como* se pueden comunicar en esa lengua, siendo éste un conocimiento declarativo. Sin embargo la información aún no esta organizada y es insuficiente para una competencia comunicativa efectiva, además de estar cargada de errores hechos por los alumnos.

3.1.2 Fase asociativa

En esta fase ocurren dos cambios con respecto al desarrollo del lenguaje; primero, los errores son detectados por el alumno y gradualmente son eliminados, segundo, se empieza a organizar la información convirtiendo el conocimiento declarativo en una "performance" (actuación) más efectiva (conocimiento de procedimientos), aunque todavía con producción de errores.

3.1.3 Fase autónoma

En esta fase se integra toda la información existente y la producción se incrementa, se afina y se convierte en un proceso automático realizado sin esfuerzo, desapareciendo casi en su totalidad la producción de errores.

Debemos considerar que el aprendizaje es un sistema complejo de sistemas no lineales que por estar en constante reestructuración (es decir, nueva información es procesada dando lugar a un sistema nuevo), requiere de cierta habilidad cognoscitiva por parte del alumno para pasar de un proceso controlado a uno automático y de un conocimiento declarativo a un conocimiento de procedimientos dando mayor fluidez a la producción de la lengua.

3.2 INTERLENGUAJE

Para describir el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, Larry Selinker (p.35), lo trata desde el punto de vista psicolingüístico. Para él, las oraciones producidas corresponden a tres grupos diferentes: 1) oraciones de la L1 producidas por nativo hablantes de esa misma lengua, 2) oraciones del interlenguaje, que son oraciones producidas por los alumnos en la lengua meta, 3) oraciones de la L2 producidas por nativo hablantes de esa misma lengua.

Selinker dio nombre de interlenguaje a ese sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna del alumno y la lengua meta, en donde las oraciones producidas no son idénticas a la segunda aunque tiene características de ambos sistemas lingüísticos. En el interlenguaje que define Selinker menciona cinco factores que intervienen en ese sistema lingüístico y que obstaculizan una correcta producción: 1) transferencias de la lengua materna, 2) transferencia de entrenamiento, 3) estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, 4) estrategias de comunicación de una segunda lengua y 5) sobregeneralización del material lingüístico de la lengua meta. (Selinker, p.39)

El mal procesamiento que se da en el interlenguaje causado por uno o más factores arriba mencionados, dan como resultado errores que a pesar de que son corregidos pueden volver a aparecer en un futuro en la producción del alumno (fossilización).

El interlenguaje que define Bialystok (1990:160) involucra dos procesos, uno de representaciones mentales de información organizada del sistema lingüístico de la lengua meta y otro del proceso de restablecimiento eficaz del conocimiento en situaciones apropiadas

La producción del interlenguaje del alumno difiere de la producción lingüística del nativo-hablante de la lengua meta ya que existen 1) diferentes representaciones de esa estructura lingüística, o 2) los procesos de acceso al conocimiento son diferentes, o 3) es posible también que se den ambos casos.

La adquisición del interlenguaje se da por 1) la *adquisición de la gramática* de la lengua meta que el alumno estructura por categorías o por 2) la *adquisición de nuevos procesos de reestructuración*, reestructuración que depende del análisis que cada alumno haga sobre el conocimiento que tiene de la lengua y que varía de un alumno a otro, o 3) es posible que se den *ambos* casos.

La producción del interlenguaje es la única ventana por la cual el profesor puede observar el procesamiento de la lengua por parte del alumno y las variables que puedan llevarse a cabo. Durante el proceso de aprendizaje, el alumno experimenta una variabilidad *cognoscitiva*, es decir, reestructura el conocimiento por una extensión de representaciones de la lengua.

Otra variabilidad es la de *control*, el alumno produce ciertas formas lingüísticas en un contexto y produce otras diferentes en otro, dependiendo de la situación en que tenga que mostrar su conocimiento.

Cuando el interlenguaje permite ver el mal procesamiento de sus estructuras lingüísticas, el profesor puede ayudar al alumno a reestructurar correctamente la lengua a través de ejercicios gramaticales.

3.3 ANALISIS DE ERRORES

El interlenguaje del alumno puede ser producido con errores o sin ellos; todo dependerá de que los nodos de información estén correctamente enlazados y se haya estructurado el sistema lingüístico de la L2 en el alumno lo más parecido a la del nativo-hablante. Por errores se consideran las oraciones no aceptables por los nativo-hablantes. (Corder, 1967:260)

La diferencia entre los errores de un nativo-hablante y un estudiante de la lengua meta es que el primero puede corregir sus errores y el segundo no.

Pit Corder expone que mediante un análisis de errores se puede saber de qué manera esta procesando el alumno la información contenida en sus nodos de información.

Este análisis sirve tanto al alumno como el profesor y al lingüista. Al alumno le es de utilidad para conocer y erradicar los errores de su interlenguaje; al profesor le permite planear o modificar su plan de trabajo, y al lingüista para teorizar sobre el proceso de aprendizaje de una lengua.

El análisis de errores permite conocer dónde y por qué se produce el error. Existen varias causales de errores y por lo tanto se clasifican en diversos tipos.

Para el tema de esta propuesta de gramática pedagógica consideramos que los errores cometidos por los alumnos de verbos compuestos en inglés es un error de *recepción* ya que no es observable a primera instancia. En comprensión de la lectura podemos encontrar dificultad para poder determinar cuál es el nodo lingüístico que esta mal conectado; no lo podemos considerar como un error de transferencia simplemente porque como ya mencionamos en el capítulo anterior, no hay equivalencia en español de esta estructura gramatical, por lo tanto se considera error de recepción debido a un conocimiento inadecuado de la regla en la lengua meta

3.4 MODELOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMATICA

Se proponen tres modelos para la enseñanza de nuestro punto gramatical, los verbos compuestos con **look**. Todos son considerados como modelos de toma de consciencia, ya que el alumno tiene que poner atención en el aspecto gramatical y entenderlo.

El primero es el modelo de "Garden Path Technique" (Tomasello,M) que consiste en inducir al alumno a cometer el error para después corregirlo de manera sistemática. Se le pide que traduzcan las oraciones de la L1 a la L2, por lo que cometerá errores de transferencia o sobregeneralización y cuando se haga la comparación cognoscitiva de ambos sistemas, el alumno será capaz de localizar e identificar los errores, entonces estos errores se corregirán y se le proporcionará al alumno de una retroalimentación, convirtiéndose en un conocimiento declarativo.

El segundo modelo es "Lexical Approach" (Little, D.) que consiste en crear en el alumno la necesidad de utilizar una forma lingüística y en esa necesidad se le da la regla al alumno, a través de 1) un *proceso pedagógico*, en donde los elementos del sistema de la L2 son dados de forma explícita y por 2) *contenido pedagógico*, donde se da la referencia (información) acerca del sistema de la lengua meta. El objetivo de este modelo es aprender la competencia comunicativa y lingüística por medio de la comunicación. Los errores cometidos son con relación a la transferencia e interferencia de la L1 en el léxico producido por el alumno.

El tercer modelo es "Grammar Consciousness Raising Task" (Fotos, S.) que consiste en incrementar la concientización del alumno en los aspectos gramaticales de la lengua meta por medio de la instrucción explícita, y una vez que el alumno es consciente de la regla, hace sus asociaciones con otros aspectos lingüísticos. Así el conocimiento se vuelve significativo y puede tomar lugar dentro de la formación de su sistema para eventualmente aparecer en la producción del alumno. Con este modelo el alumno es capaz de incrementar su conocimiento sobre todo de reglas gramaticales difíciles de la L2.

Con base en lo anterior se llega a la conclusión de que para el diseño de los ejercicios gramaticales sobre los verbos compuestos con **look** en inglés se tomará el *Modelo de Toma de Consciencia Gramatical*, "Grammar Consciousness Raising Tasks", ya que por ser una estructura gramatical difícil de comprender por el alumno requiere de una instrucción explícita y consciente de la regla para evitar confusiones y ayudar a construir correctamente su sistema lingüístico.

3.5 PROCESAMIENTO DE INPUT

Dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua los alumnos necesitan recibir información para crear su sistema lingüístico. A toda ésta información se le conoce como *input*.

El *input* recibido por medio de una instrucción explícita se procesa de dos maneras: una concerniente al significado y otra a la forma, es decir, el alumno procesa aquellas palabras con contenido antes de procesar la forma.

Las palabras con contenido son aquellas con significado que el alumno puede diferenciar y agrupar en diferentes categorías: profesiones, acciones, etc., y la forma son las inflexiones de los verbos, de los plurales, partículas, etc.

Cuando recibe el *input*, el alumno asocia la información y codifica el conocimiento de acuerdo a sus nodos y la acomoda en el *intake*. Este *intake* funciona como filtro entre el *input* y el sistema lingüístico en creación (interlenguaje) En el *intake* se encuentran todos los elementos del *input* que el alumno comprende y que pueden ser disponibles para su producción.

En el procesamiento del *input* es importante que el alumno enfoque primero la forma lingüística y posteriormente pasar al significado. Bill VanPatten propone una serie de actividades (ejercicios) para procesar el *input* (*input estructurado*). Las actividades son de dos tipos: a) *referencial* y b) *afectivas*.

Los ejercicios referenciales conllevan elementos reales que generan una sola respuesta y los afectivos apelan a los sentimientos o apreciaciones personales y las respuestas, dado que son afectivas, podrían ser varias y no son necesariamente incorrectas.

VanPatten propone una guía para el desarrollo de los ejercicios del *input* estructurado:

1. Presentar una cosa a la vez
2. Mantener la atención en el significado
3. Ir de las oraciones al discurso
4. Hacer uso del *input* oral y escrito
5. Hacer que el alumno haga algo con el *input*
6. Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno

Estos ejercicios de *input estructurado* son de varios tipos:

1. Opción binaria
2. Relación de columnas
3. Encuesta
4. Completar información
5. Opción múltiple

De acuerdo con el modelo de ejercicios y considerando los lineamientos que se deben guardar, el punto gramatical trabajado pasará del conocimiento declarativo al de procedimientos en un menor tiempo que el usual, modificando el *output* del alumno de manera positiva, ya que se reestructura el sistema y se modifica la producción del lenguaje *output*.

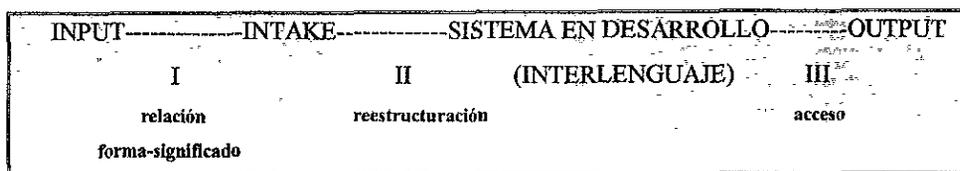
3.6. OUTPUT ESTRUCTURADO

Una vez que le alumno ha recibido por medio de ejercicios el *input* y lo ha procesado correctamente, se proporcionarán ejercicios de *output estructurado* en lo que realizará de manera automática el punto gramatical adquirido. Estos ejercicios siguen también seis lineamientos. Generalmente se trabaja en parejas y existe una interacción efectiva y afectiva, con intercambio de información real cuya respuesta no debe ser conocida por el que cuestiona.

VanPatten propone una guía para el desarrollo de los ejercicios de *output estructurado*:

1. Presentar una cosa a la vez
2. Mantener la atención en el significado
3. Ir de la oración al discurso
4. Hacer uso del *output* oral y escrito
5. Otros deben responder al contenido del *output*
6. El alumno debe tener algún conocimiento de la forma o estructura

Por lo anterior podemos ilustrar el modelo de VanPatten de la siguiente manera:



El facilitar el proceso de aprendizaje del alumno a través de estos modelos de toma de consciencia ayudará al alumno a estructurar correctamente la lengua meta evitando las fosilizaciones y confusiones a las que llega por una mala interpretación o desconocimiento de la regla proporcionándole a su vez las bases firmes para una mejor competencia comunicativa.

En el siguiente capítulo se elaborarán los ejercicios aquí descritos para verbos compuestos con **look**.

CAPITULO 4
DISEÑO DE
EJERCICIOS DE
GRAMATICA
PEDAGOGICA

DISEÑO DE EJERCICIOS DE GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se elaborarán los ejercicios gramaticales basados en dos modelos de gramática pedagógica. El primero, "*Grammar Consciousness Raising Tasks*" de Sandra Fotos, descrito en el capítulo tres fue seleccionado por sus características para ayudar al alumno a entender mejor la estructura gramatical de los verbos compuestos en inglés. Con este modelo se provoca al alumno a poner atención en una sola estructura y llegar por su propio conocimiento a la explicación del punto gramatical en cuestión. De esta manera el aprendizaje deberá ser más significativo para el alumno y de ser necesario será complementado por una explicación por parte del profesor. No se llega a una producción por parte del alumno ya que solo están aprendiendo la estructura y en caso de ocurrir la producción será incidental.

El segundo modelo es el propuesto por Bill VanPatten "*Input Processing*" (Procesamiento de *Input*) Se diseñarán ejercicios gramaticales basados en este modelo para favorecer más el conocimiento de la regla y estructurar correctamente el *intake* del alumno. Este modelo servirá para las habilidades receptivas (*listening* y *reading*). Del mismo modelo se diseñarán ejercicios de *output* estructurado para las habilidades productivas (*speaking* y *writing*).

4.1 EXPLICACION GRAMATICAL DE LOS VERBOS COMPUESTOS CON LOOK PARA EL DOCENTE

El profesor que enseña los verbos compuestos en una segunda lengua, debe dosificar toda explicación gramatical que contienen éstos verbos. Lo anterior dependerá de los objetivos que persiga, como es el caso de ésta propuesta de gramática pedagógica dirigida a alumnos que cursan comprensión de lectura.

Los verbos compuestos son combinaciones de verbos como: **look**, *put*, *get*, *call*, etc., acompañados por partículas que pueden ser preposiciones o adverbios: *at*, *back*, *for*, *into*, *over*, *up*, etc. y juntos funcionan en muchos aspectos como una sola palabra y en ocasiones no tienen significado deducible del significado literal, es decir, cada una de sus partes individuales tienen un significado que no mantienen en el momento de agruparse.

Ejemplo:

verbo	look = mirar
preposición	up = arriba

Verbo compuesto (Phrasal Verb)

look up = buscar una palabra
(especialmente en un diccionario)

Ejemplo:

Every student should **look up** all new words in a dictionary every day.

En el capítulo dos se clasificó a los verbos compuestos en tres aspectos:

1. verbo + partícula
2. verbo + objeto + partícula
3. verbo + partícula + preposición

El objetivo de la primera clasificación es hacer consciente al alumno de la forma gramatical de los verbos compuestos en inglés para que conozca la estructura de ellos.

El profesor debe explicar que la mayoría de los verbos son monosilábicos y están acompañados de una preposición o un adverbio y funcionan como una sola unidad de significado; debe mencionar que esta estructura no tiene correspondencia en español por lo que requiere de un nivel mayor de atención por parte del alumno para su comprensión.

El alumno debe saber que el significado de los verbos compuestos es por su uso y depende del contexto donde se encuentren. Este significado puede ser transparente, es decir, se puede deducir el significado a través de sus partes, u opaco, donde no se puede deducir el significado por sus partes.

El saber distinguir entre estos dos tipos de significado dependerá del contexto en donde aparezcan los verbos compuestos.

Con la segunda clasificación, el profesor explicará que la separación del verbo y la partícula obedece a la regla gramatical de separación obligatoria si se trata de un pronombre como objeto directo y opcional si el objeto directo es un sustantivo. Pero en ambos casos se mantiene el significado que depende del contexto donde se encuentren.

En la tercera clasificación, los alumnos deben tomar consciencia de otra estructura gramatical que presentan los verbos compuestos: verbo compuesto + preposición, en donde el significado es opaco y generalmente no son separables.

Para el profesor que imparte un curso de comprensión de lectura el objetivo principal será el de hacer consciencia en el alumno en la existencia de los verbos compuestos en inglés que funcionan como una sola unidad de significado y que son de uso continuo en la producción oral del nativo-hablante y se presentan con frecuencia en sus lecturas.

4.2. COMPRESION AUDITIVA

La comprensión auditiva es una de las habilidades de recepción, ya que el alumno no tiene la necesidad de producir la lengua meta y en la mayoría de las ocasiones sólo escucha lo que él desea. Para el éxito de una buena comprensión auditiva dentro del salón de clases el alumno se apoya en ciertas habilidades que pueden ayudarlo a: predecir la información, extraer información específica, obtener la idea general, etc. (Harmer, p.124). Cuando el alumno no puede ayudarse de alguna de éstas habilidades, es posible que se cree en él una barrera hacia la lengua meta provocando incluso un sentimiento de frustración; a pesar de que es precisamente en éste tipo de habilidades receptivas donde el alumno muestra un mayor nivel de manejo de la lengua meta en comparación con las habilidades productivas.

El papel del profesor será evitar que el alumno se sienta incapaz de comprender la lengua meta. El profesor podrá guiar la actividad que tendrá que realizar el alumno durante o al final del ejercicio de comprensión auditiva y al final el alumno tendrá que recibir retroalimentación por parte del profesor para asegurar si se ha realizado bien el ejercicio.(Harmer, p.189)

Uno de los principales problemas que el alumno tiene es escuchar diálogos, información, etc., en un tono y ritmo normal del nativo-hablante, por lo que si el profesor no le ayuda con una explicación previa, dibujos, y/o material en buenas condiciones (grabadora y cinta) será como obstaculizar al alumno para la buena comprensión auditiva.

4.2.1. EJERCICIOS DE TOMA DE CONCIENCIA

A) Ejercicio del modelo *Grammar Consciousness Raising Tasks*.

Instrucciones: El profesor dará al alumno cinco oraciones por escrito con verbos compuestos con **look**; todas las oraciones serán gramaticalmente correctas. Los alumnos trabajarán por espacio de 10 a 15 minutos, (el tiempo es a consideración del profesor) en grupos de tres para poder comentar y tratar de inferir la regla, es decir, que hay verbos acompañados de una partícula y la partícula es una preposición o un adverbio, que en conjunto dan un solo significado. Al final se comentarán las conclusiones a las que llegaron los grupos y si nadie pudo inferir la regla, el profesor explicará la regla llegando entonces a una sola conclusión general con todo el grupo.

1. I want to **look over** these exercises before I give them to the teacher.
2. When I **look back**, on that trip. I remember nice things.
3. The shopkeeper could only **look on** as the armed robbers stole all his money.
4. I will **look in** this evening to see how she is.
5. Everyone should **look ahead** and save a little money each year for when he retires.

B) Ejercicio del modelo *Grammar Consciousness Raising Tasks*

Instrucciones: El profesor dará cinco oraciones por escrito que contengan verbos compuestos con **look** que están separados por un pronombre. Dividirá el grupo en equipos de cuatro alumnos. Los alumnos tendrán que inferir que los verbos compuestos deben separarse cuando el objeto directo es un pronombre.

El tiempo de trabajo en grupos estará a consideración del profesor. Al final los equipos darán sus conclusiones sobre cuál es el objeto que obliga a la separación del verbo compuesto. Si los equipos no infieren la regla, el profesor explicará la regla de separación obligatoria de los verbos compuestos y entonces se llegará a una conclusión general con todo el grupo

- 1 Mary said that she did not know Robert's number but that she would **look it up** in the telephone book.
2. Any time you come to Mexico try to **look me up**.
3. It's a good school, but we must **look it over** before sending our son there.
4. There are a few words that I don't understand so I **look them up** in my dictionary.
- 5 He signed the contract without even **looking it over**.

4.2.2 EJERCICIOS DE PROCESAMIENTO DE INPUT

A) Tipo: referencial

1) Instrucciones: En este ejercicio los alumnos escucharán cinco oraciones que contienen cinco verbos compuestos con **look**. El profesor repetirá las veces que considere necesario cada oración y dará al alumno una hoja con cinco dibujos para que trabaje de forma individual.

El alumno escribirá el número de la oración escuchada que contenga el verbo compuesto que represente el dibujo. (C-1)

Objetivo: Se expondrá al alumno cinco diferentes significados del verbo **look** + partícula.

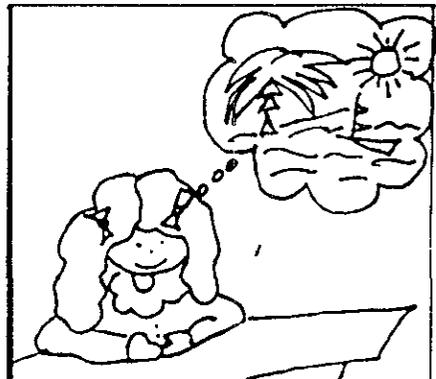
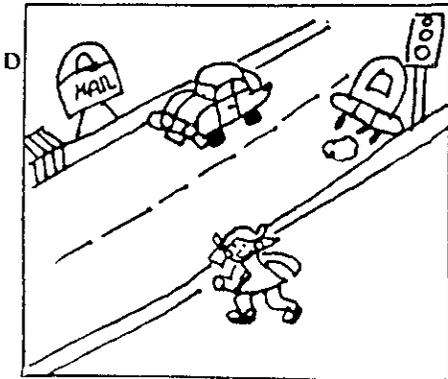
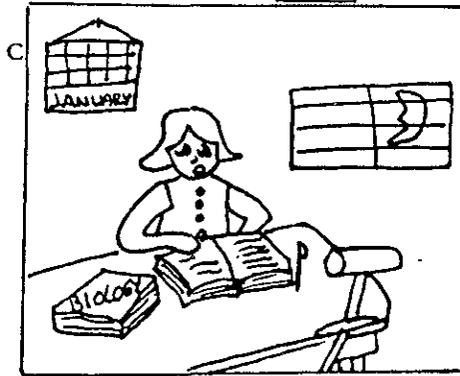
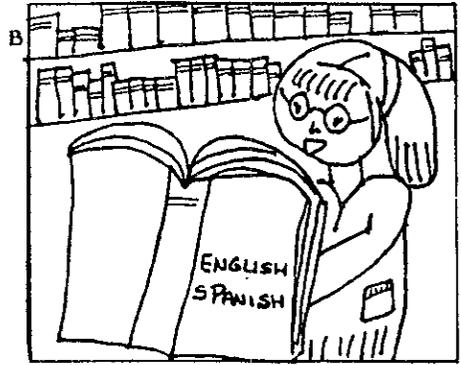
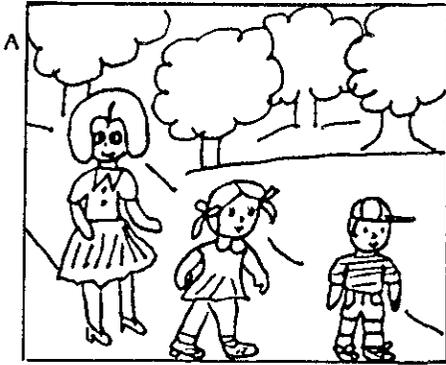
Verbos Compuestos.

Look up	-	investigar
Look over	-	estudiar repetidas veces
Look after	-	cuidar de
Look round	-	ver en varias direcciones
Look forward to-		esperar con interés

TAPESCRIPT

- 1 I have to **look up** the word "conspicuous" in the dictionary.
2. I **look over** my notes for the exam.
3. I have to **look after** the children every day.
4. I have to **look round** before walking to the other side.
5. I **look forward to** my next vacation.

Ver clave de respuestas en apéndice 2



b) Tipo Referencial

Los alumnos escucharán en dos ocasiones cinco oraciones que contienen verbos compuestos con **look**. El profesor dará al alumno una hoja con un ejercicio de opción binaria, en el cual el alumno marcará con una (X) el dibujo que ejemplifique el significado del verbo que escuche en cada oración. Se espera que el alumno guíe su respuesta por el previo conocimiento del significado de cada verbo compuesto. (C-2)

TAPESCRIPT

1. The police are **looking into** the matter.

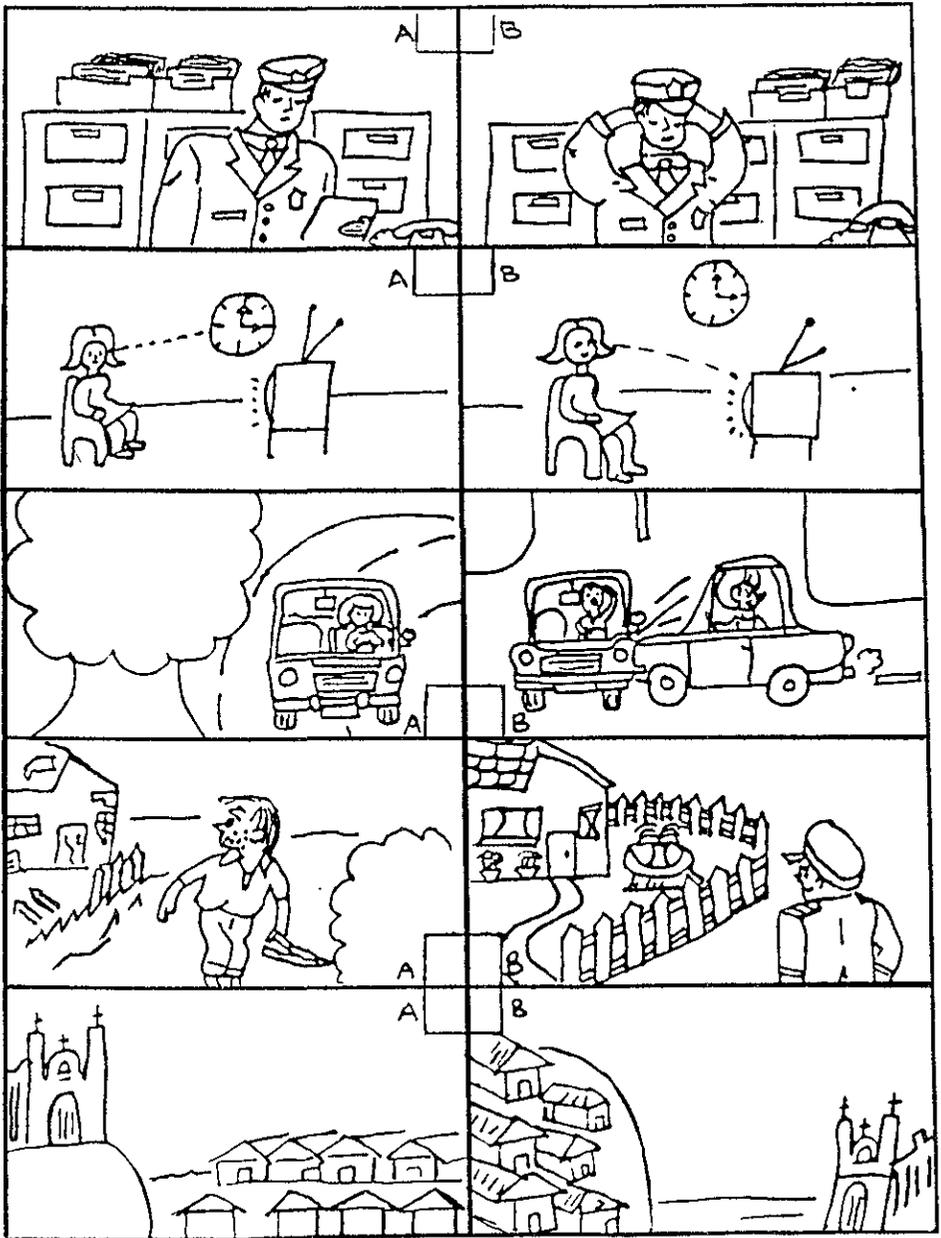
- 3 She spends two hours every day **looking at** television

4. She was **looking away** from the road.

5. Things are **looking up** now I've got that new job.

6. The church stands on a hill, **looking down on** the village.

Ver clave de respuestas en apéndice 2



c) Tipo Afectivo

Instrucciones: El alumno escuchará seis oraciones con verbos compuestos con **look**. El profesor dibujará en el pizarrón una columna para "agree or disagree", y marcará con una (X) de acuerdo a lo que los alumnos decidan. Se realizará un conteo en cada respuesta para llegar al final a un comentario general sobre aquella oración en la que hubiera discrepancias.

AGREE	DISAGREE

TAPESCRIP

IF YOU'RE GETTING MARRIED NEXT YEAR, YOU HAVE TO.....

.....**look after** all the arrangements for a perfect wedding.

..... **look forward to** your honeymoon.

.....**look at** marriage like the end of your sad and lonely life

.....**look for** a wonderful gift for your future husband/wife.

.....**look over** the guest list at least two weeks before your wedding, just to be sure you have invited everyone.

..... **look up** to your mother-in-law because she educated a perfect man/woman for you.

Por ser un ejercicio de tipo afectivo no requiere de clave de respuestas

4.3. PRODUCCION ORAL.

La producción oral es una habilidad productiva, donde el propósito es la necesidad de comunicar. Existen diversas intenciones y propósitos que al ser relevantes para el receptor y para quien emite el mensaje se convierte en un acto de comunicación. Para que se lleve a cabo este acto debe emplearse un código común y debe existir una retroalimentación o respuesta al mensaje. (Harmer, p. 46)

En la producción oral además de que es importante la fluidez del mensaje lo es también la eficacia del mismo. Para esta eficacia el alumno se ayuda de gestos, movimientos y posturas, así como de una habilidad adicional de saber cuando iniciar y terminar un dialogo, cuando guardar silencio o cuando descubrir significados ocultos detrás de las palabras.

Para que el alumno tenga fluidez y eficacia en la producción oral de los verbos compuestos, se proponen los siguientes ejercicios, con base en las características de los modelos de *output* estructurado y enfoque comunicativo.

4.3.1. EJERCICIOS DEL MODELO DE OUTPUT ESTRUCTURADO

Tipo Afectivo

Instrucciones: El profesor dará al alumno la indicación de pararse y circular dentro del salón de clases para formular de ser posible a cada uno de sus compañeros una pregunta que contenga un verbo compuesto con **look** que le dará el profesor. El alumno tomará notas en su cuaderno de las breves respuestas escuchadas para poder comentarlas al final con todo el grupo; por ejemplo, si la mayoría escogió artistas, cantantes, personajes históricos, etc.

EJEMPLO	Verbo compuesto: Look up to
PREGUNTA	Do you look up to famous people?
RESPUESTA	Yes
PREGUNTA	Who?
RESPUESTA	Michael Jordan

El ejercicio por ser de tipo afectivo no requiere de clave de respuestas.

4.3.2. EJERCICIOS DE TIPO COMUNICATIVO.

En el capítulo uno se mencionó que el profesor se auxilia de las metodologías que él considere cumplen con el propósito de su gramática, así los siguientes ejercicios corresponden al enfoque comunicativo. Sus características a diferencia de los ejercicios de *output* estructurado no se enfocan a una sola estructura gramatical, es más flexible y permiten un poco más de producción oral; sin embargo, no se debe perder el objetivo de ser significativo para el alumno.

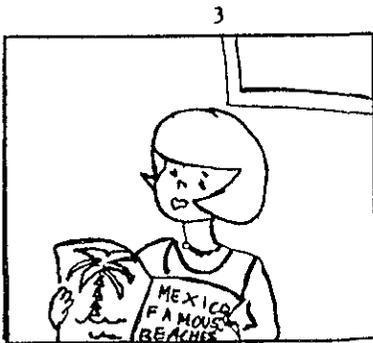
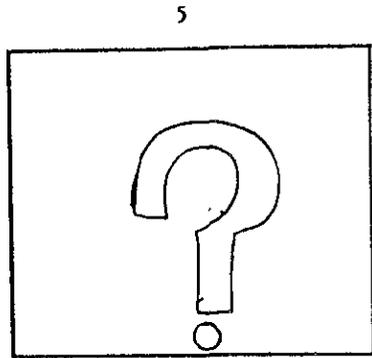
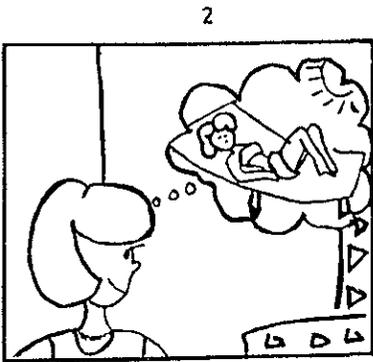
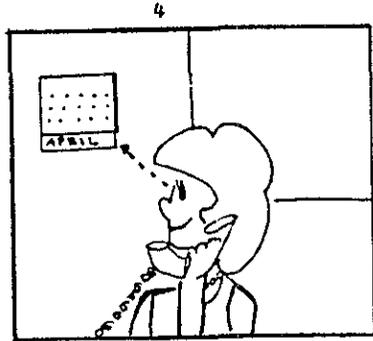
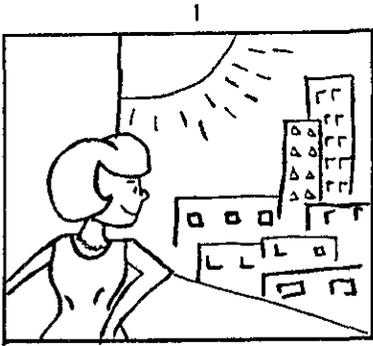
A) Trabajo en Grupos

Instrucciones. El profesor formará equipos de cinco alumnos. A cada uno de ellos dará una hoja con dibujos. Los equipos tendrán que inventar una historia de acuerdo a los dibujos, tratando de utilizar por lo menos dos verbos compuestos con **look** de significado opaco para la explicación de la historia.

Cada alumno en cada grupo dirá cual es la historia de uno de los dibujos, con el propósito de que todos participen. El final de la historia será sorpresa, ya que cada equipo la concluirá como desee. (C-3)

TEMA: VACACIONES

It's Friday afternoon, Sally is at her office and.....



B) Trabajo en Parejas

Instrucciones: El profesor dará a cada alumno un dibujo diferente; se trabajará por parejas. El personaje en cada uno de los dibujos es el mismo sólo cambiarán las acciones, así que el alumno tratará de adivinar cual es la acción que se esta efectuando. Todas las acciones ejemplificarán a un verbo compuesto con **look**.

Después que uno de los alumnos ha intentado por lo menos cinco veces y no ha adivinado, el compañero le dirá cual es el verbo, usándolo en una oración. Se intercambiarán los dibujos con otras parejas las veces que sean posibles y el profesor supervisará el ejercicio. (C-4, C-5, C-6)

EJEMPLO: (DIBUJO 1)

PREGUNTA Is Sally **looking at** someone?

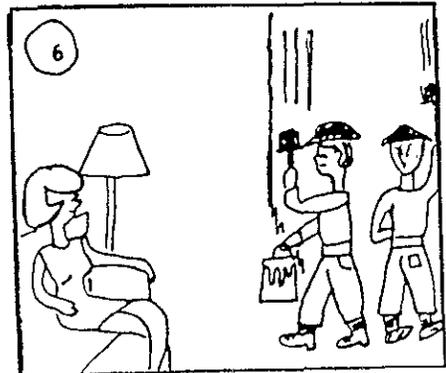
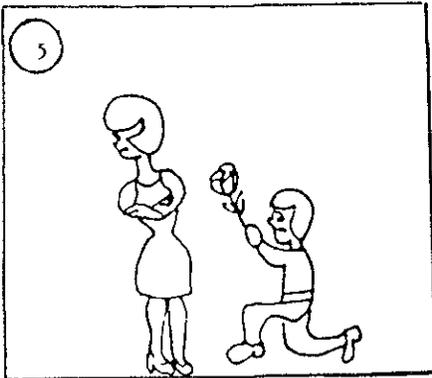
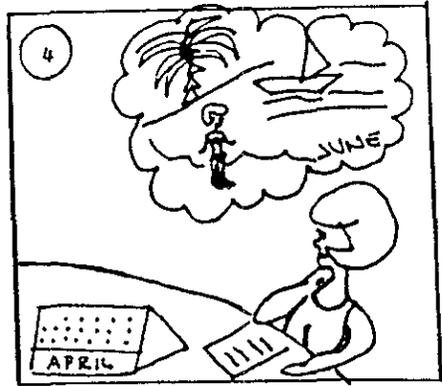
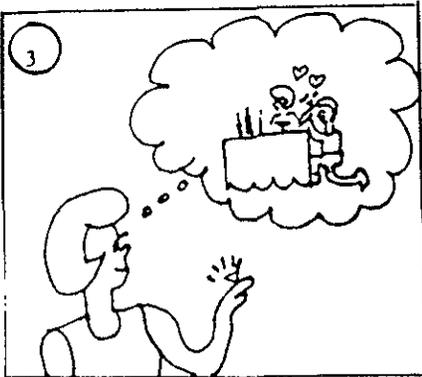
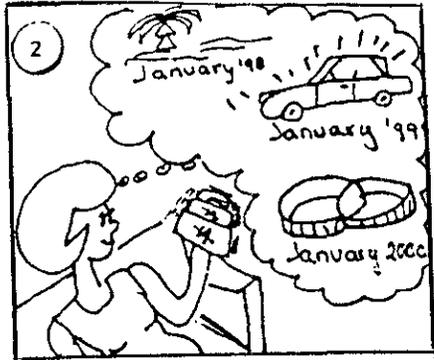
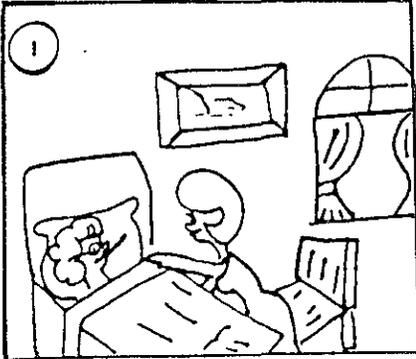
RESPUESTA No

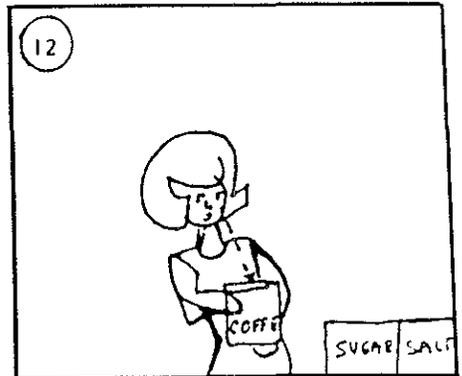
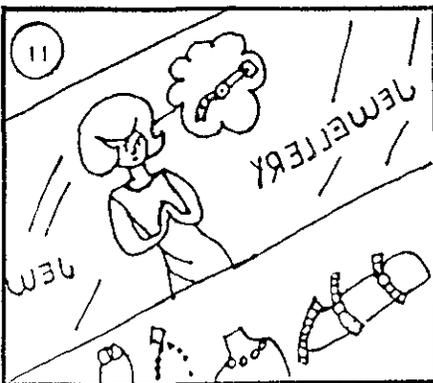
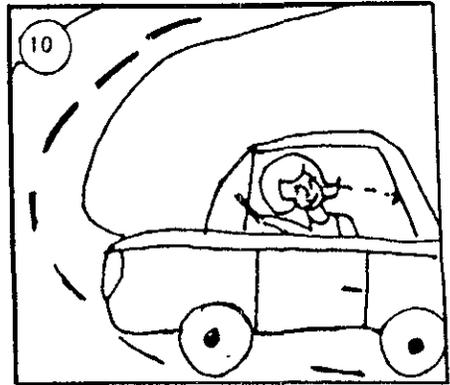
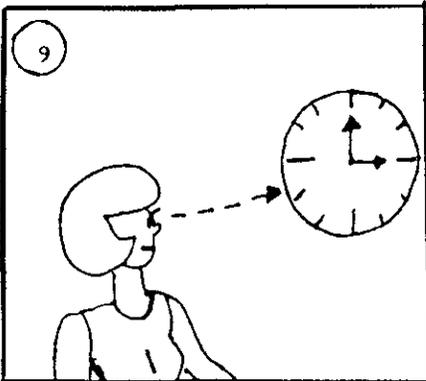
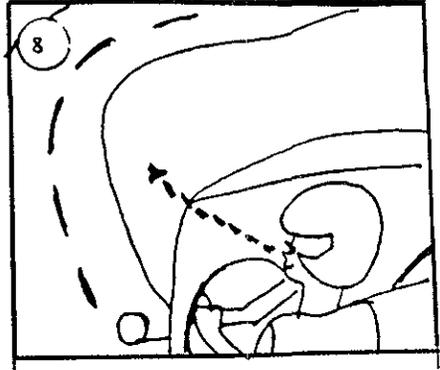
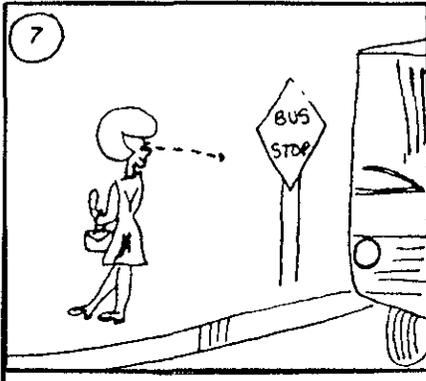
PREGUNTA Is Sally **looking after** someone?

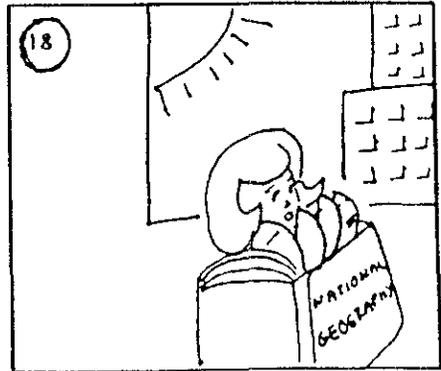
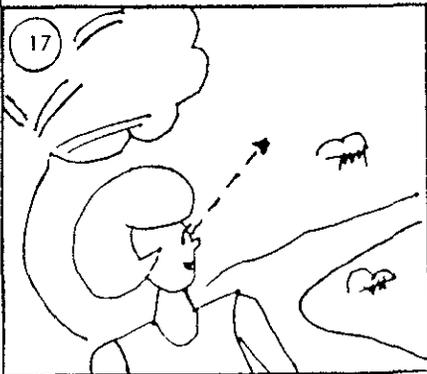
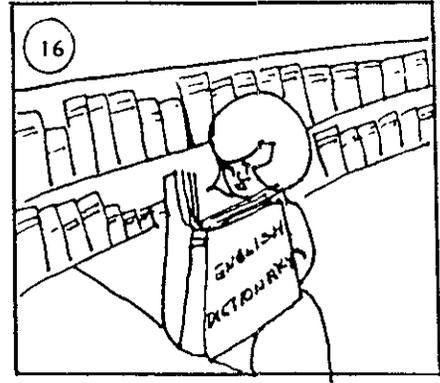
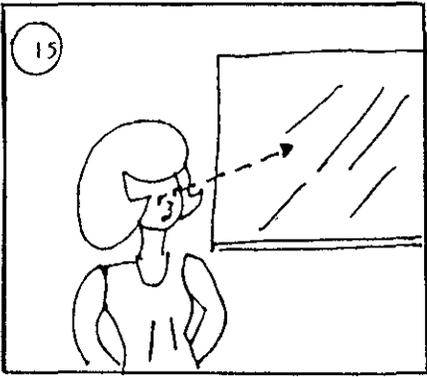
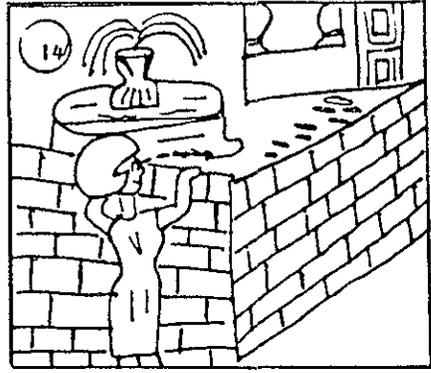
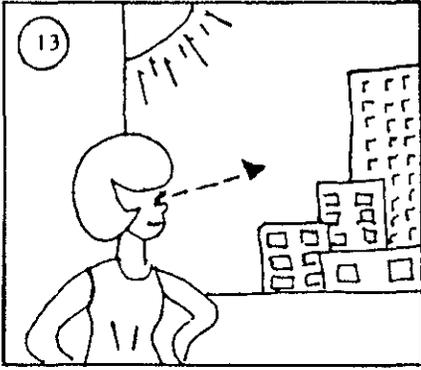
RESPUESTA Yes, Sally is **looking after** her grandmother.

Los anteriores ejercicios sólo son una muestra de lo que los modelos de input y *output* estructurado y el modelo de enfoque comunicativo pueden aportar a las clases que imparte el profesor de lenguas extranjeras.

A continuación nos abocaremos al diseño de ejercicios para producción escrita y comprensión de lectura.







4.4. COMPRESION DE LECTURA

Considerada como una habilidad de recepción, *Reading*, (comprensión de lectura) es un proceso complejo de combinación, identificación e interpretación de habilidades. La conceptualización de comprensión de lectura ha ido cambiando en los últimos años (William Grabe, 1991) En 1960 se consideraba como un refuerzo para la producción oral, pero K Goodman (1970) lo consideró más bien como un proceso selectivo donde se tenía que enseñar al alumno estrategias de lectura.

En los años ochenta autores como Anderson y Grabe entre otros describieron las características del proceso de comprensión de lectura en L1, que tiene muchas similitudes con el proceso en L2: 1) la lectura es rápida, el alumno hace conexiones e inferencia para mantener la fluidez de la información, 2) se lleva a cabo con un propósito por parte del lector, 3) es interactiva ya que varias habilidades trabajan simultáneamente, 4) la lectura debe ser comprensible 5) es flexible, el lector emplea estrategias para leer con eficiencia y, finalmente, 6) el proceso de lectura se desarrolla de manera gradual para llegar a una fluidez aceptable.

Durante el proceso de lectura el lector se apoya en varias habilidades como son: 1) reconocimiento automático del proceso, 2) conocimiento de vocabulario y estructuras, 3) conocimiento previo del contenido del texto, 5) habilidad para evaluar y sintetizar el texto, 6) habilidad de monitoreo y conocimiento metacognoscitivo de la lengua. Al usar el alumno una o más de estas habilidades hacen de la comprensión de lectura se vuelve un proceso complejo.

En este proceso el lector se orienta primero en el reconocimiento de las letras, las palabras, para continuar con la sintaxis de las oraciones y terminar en el discurso mismo. En este proceso lingüístico llamado (*Bottom-up*) el alumno obtiene información que más adelante podrá usar para hacer predicciones acerca del texto y su lectura la lleve a cabo de forma fluida (*Top-down*).

En los últimos diez años se ha centrado la atención en el estudio del proceso interactivo (no simplemente bottom-up o top-down) con el que se relaciona el lector; en el proceso, el lector construye o reconstruye la información del texto basándose en su previo conocimiento y en una habilidad de identificación automática. (Grabe, p.383)

4.5 EJERCICIOS DE COMPRESION DE LECTURA

Los siguientes ejercicios corresponden al modelo de *input* estructurado.

Tipo Referencial

a) Lectura individual

Instrucciones: El profesor dará al alumno un ejercicio de relación de columnas. Son cinco oraciones segmentadas que tienen cinco verbos compuestos con **look**. El alumno escribirá el número de la columna A que corresponda a la segunda parte en la columna B.

C - 7

A	B
1. The wall was quite high,	a) ___ she is always looking at herself in the mirror
2. This is the third time that house has been robbed , so...	b) ___ I must look it up in the telephone book
3. They are very proud, snobbish people....	c) ___ and always look down on their poorer relatives.
4 She seems very vain because...	d) ___ I must ask the police to look into the matter
5. I have forgotten his telephone number; therefore, . . .	e) ___ so she stood on a box to look over it.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

B) Lectura individual

Instrucciones: El profesor dará al alumno ocho oraciones que contienen acciones que pueden ser sustituidos por un verbo compuesto con **look**. El alumno relacionará los números de la columna A, que tiene las acciones a sustituir por los verbos compuestos de la columna B.

C - 8

- | A | B |
|---|---|
| 1. If you want to make a success of your life, you have to learn to look ahead . | _____ a) plan your future |
| 2. You will first have to look up his number in the telephone book. | _____ b) visit |
| 3. I'll look through my notes, but I don't think I have a record of his name. | _____ c) be careful |
| 4. It must be rewarding to be looked up to by so many people. | _____ d) seeking
(especially names, numbers, facts) |
| 5. I'm glad to see you so much better I'll look in on you tomorrow. | _____ e) direct your eyes to |
| 6. Mary is looking for the pocketbook which she lost yesterday. | _____ f) search |
| 7. If you look towards the West you can see the sky brightening. | _____ g) admired |
| 8. "Ben, look out ! The car is going to hit you " | _____ h) check |

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

C) Lectura individual

Instrucciones: El profesor dará al alumno una hoja con cinco dibujos: El alumno leerá cinco oraciones y de acuerdo con los dibujos, decidirá si éstas son falsas o verdaderas.

C - 9



1. I **looked round**, but couldn't see a place to sit.
2. Last Saturday I was **looking forward to** your telephone call.
3. I **looked into** the room, but no one was there.
4. I **looked on** while they were painting.
5. He **looked away** in shame when I scolded him.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

D) Lectura individual

Instrucciones: El profesor dará al alumno cinco verbos compuestos con **look** para que el alumno marque el significado correcto dentro de las opciones que se dan.

C - 10

1 "Things are **looking up**" means

- a) things are looking at you.
- b) things are improving
- c) things are looking upwards.

2. If someone says, "**Look out!**" you should

- a) put your head out of the window.
- b) go ahead.
- c) be careful.

3. To **look over** something is to

- a) examine it.
- b) wait for it.
- c) purchase it.

4. If you **look after** someone, you

- a) follow him everywhere.
- b) plan for the future.
- c) take care of him.

5. To **look up to** someone is to

- a) be shorter than he
- b) respect him highly.
- c) be taller than he.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

e) Lectura individual

Instrucciones: El profesor dará al alumno un texto para leer y cinco oraciones que tienen verbos compuestos con **look**. El alumno después de leer decidirá si las oraciones son falsas o verdaderas.

C - 11

1. The photographer was **looking for** decapitated bodies.
2. When the photographer arrives to a village he just **looks at** the decapitated bodies.
3. The photographer was **looking forward to** taking the pictures.
4. The photographer **looks into** problems upon arriving at the village without the consent of the inhabitants.
- 5 The photographer decided to **look after** the families of the victims.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

A Photographer Explains



**Algeria attack:
shock and grief**

The graphic pictures we ran of massacres in Algeria [Oct. 6] caused a number of dismayed readers to write us. They were particularly upset

by the picture of the young boy with a slashed throat whose body was pulled from a village well. Photographer Ouahab Habat, who took this photo, is based in Algiers and works for Sipa. He wants people to know the background of this type of image. "It is not easy for me to take pictures of decapitated bodies or disemboweled women," he says. "I do it because it is my job, but I feel sickened. I do not work surreptitiously. I carry my equipment when I visit the scene of an atrocity. The people there recount the circumstances of the attack; they show me the blood. I do nothing without their cooperation. I do not seek to shock, but it is important to show what is going on in our country. After a massacre, the families of victims beg me to take photographs and ask that pictures showing their suffering be published. It is their way of sharing their sorrow and of attracting world attention. Some might say there is a faceless war going on in Algeria, but I prove that false every time I snap my shutter."

Tomado de "Time", nov. 10, 1997

f) Lectura individual

Instrucciones: El profesor dará al alumno tres lecturas donde se dan diferentes opiniones de un mismo tema. El alumno leerá tanto las cartas como cuatro oraciones que tienen verbos compuestos con **look**. De acuerdo con lo que leyó decidirá en cual de las cartas y en que línea se menciona la información de cada oración, marcando con una (X) en el cuadro correspondiente y anotando el número de la línea

C - 12

1. One of the writers says Steven Spielberg never **looks down on** people who want to talk.
- 2 One of the writers **looks at** Steven Spielberg as a creative man
3. One of the writers doesn't **look up to** Steven Spielberg, no matter what he does
- 4 Two of the writers **look up to** Steven Spielberg

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

LETTERS

	A	B	C	LINES
1.				
2.				
3.				
4.				
4.				

A

DIRECTOR STEVEN SPIELBERG HAS EARNED our affection and respect [July 7]. In many ways, he is just a plain man who reminds us that in everyday life we can apply the energy and drive necessary to make our dreams come true. He and creative artists like musician James Taylor use their humanity to achieve originality. That's artful living.

*C Ralph Adler
Brentwood, N.H.*

B

I HAD THE HONOR OF WORKING AS AN EXTRA in Spielberg's new film *Amistad*. He is not only a professional but also a true gentleman. He took the time to chat with the many movie extras and the fans who waited for him at the outdoor locations in the cold New England winter. I nominate Spielberg as your Man of the Year for all the pleasure and fun he has given us for so many years.

*Richard Arthur Kizirian
Providence, R.I.*

C

YOU LABELED SPIELBERG THE MOST SUCCESSFUL moviemaker ever, but success is a very relative term. Despite all his wealth, power and creative freedom, Spielberg must be somewhat saddened when he considers the works of such masters as Orson Welles and Alfred Hitchcock. He must know that no matter how many films he directs, no matter how many empires he builds, he will never come close to producing a work equaling the revolutionary and artistic achievements of those two masters. There's a reason why that Rosebud sled from *Citizen Kane* hangs in Spielberg's house.

*Ted Spellman
North Hollywood, Calif.*

Tomado de "Time" julio 28, 1997.

g) Lectura individual

Instrucciones: El profesor dará al alumno un texto para su lectura y cinco oraciones que contienen verbos compuestos con **look**. El alumno después de leer el texto decidirá si son falsas o verdaderas

C – 13

1. People today may **look forward to** living longer, but not to living better according to the author.
2. **Must** passangers **looked down on** the clouds from the plane in the 50's and got excited about it.
3. **Looking back**, old days were better.
4. When she **looked out of** the plane window, she could see pictures of clouds.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

Looking Forward

BY PEGGY NOONAN



Are we thinking too much about prolonging life, and not enough about how to live it?

I was on a plane the other day, looked out the window, and started thinking about pictures of clouds. Do you remember them? Back in the fifties, sixties, and early seventies, when it was still unusual to fly, people got excited about being up in the sky on a plane. They'd get out their cameras and click away. Later, back home, they'd bring out the pictures: "This is the stewardess. This is the wing outside my window. And look, these are the clouds." There was a particular bright clarity to the pictures, the sky so blue and endless, the clouds thick, white-silver, and majestic.

They stopped taking those pictures somewhere in the mid-seventies, when the 747 had become a common fact and everyone had flown. Everyone had seen clouds from the top, looking down.

We look back at past decades and think of phrases like "a more innocent age." But we were never innocent. In fact, in terms of a greater easiness and excitement about life, I wonder if people weren't in a way more knowing then than we are now.

Tomado de "Good Housekeeping" junio 1996.

h) Lectura individual

Instrucciones: El profesor proporcionará una lectura y seis oraciones a los alumnos; si considera necesario proporcionará vocabulario para facilitar la lectura. Los alumnos decidirán si las oraciones son falsas o verdaderas, de acuerdo al texto.

C – 14

1. The police **looked into** JonBenet's murder.
2. Since the night of the crime the police haven't **looked for** the truth.
3. Everybody will **look back on** December 26, 1996, because someone committed a heinous crime.
4. People **look at** the Ramseys as killers.
5. The journalists only **looked on** during the Ramseys' press conference.
6. The police **looked round** the Ramsey home and found footprints in the fresh snow.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

Breaking Their Silence

The Ramseys speak to the police at last—but provide the press with little more than an infomercial

SUDDENLY, THE COUNTRY'S MOST INFAMOUS unsolved murder case seemed to be on the move last week. John and Patricia Ramsey finally submitted to police interrogation (she for 6½ hours, he for 2). Then, as if they felt the public had to be served, they held a press conference. "I did not kill my daughter JonBenet," said John Ramsey before a select group of seven Colorado journalists. "I'm appalled," said his wife, "that anyone would think that John or I would be involved in such a hideous, heinous crime." But there were no tough questions—ground rules forbade queries about the night of the murder and

However, given mistakes apparently made in securing the crime scene, investigators now caution that the long-awaited DNA results (some from DNA found under the nails) may not make the case. Things could then drift for months or longer. "I'll be surprised if the Ramseys are ever charged," says Bob Miller, a former U.S. attorney in Denver. A grand jury with subpoena powers might have speeded up the case, but now it may be too late. Meanwhile, the *Rocky Mountain News* reported excerpts from the ransom note, which began, "Listen carefully, the two gentlemen who have your daughter don't like you," going on to claim authorship by a "small foreign faction." Yet why has Patsy Ramsey not been ruled out as the writer of the note that threatened to behead JonBenet (a fifth handwriting sample was recently requested of her)? And if outsiders killed the girl, why were there no footprints in the fresh snow around the Ramsey home the morning after? —By Richard Woodbury/Denver. With reporting by Leslie Brice/Atlanta and Diane Freeman/Boulder

the police interrogation. "An infomercial," more than one observer said. The only thing ragged about the session was the end. Patsy Ramsey, who had just said the couple had read very little of the case, launched into an attack on "wacky/journalists" and the things they "make up." Said she: "I mean, they write whatever they want to write. I don't know why they're so intent on..." Then a voice off-camera ended the interview.

The tabloids, as is their wont, not only detail the crime but also posit the charges that will be brought in the Dec. 26 murder of the six-year-old Boulder, Colo., beauty queen. All a frustrated public has to go on are those tales and the reiterations of District Attorney Alex Hunter, who told TIME last week, "I smell an arrest. The investigation is on track." Three weeks ago, investigators visited Patsy's sister, Pam Paugh, in Atlanta. She told TIME, "They felt they had done enough outside investigation to sit down and corroborate what they'd found out with Patsy and John." She believes the police have a suspect in mind.

PATRICK DAVISON—ROCKY MOUNTAIN NEWS/STY



Tomado de "Time" mayo 12, 1997.

4.6 PRODUCCION ESCRITA

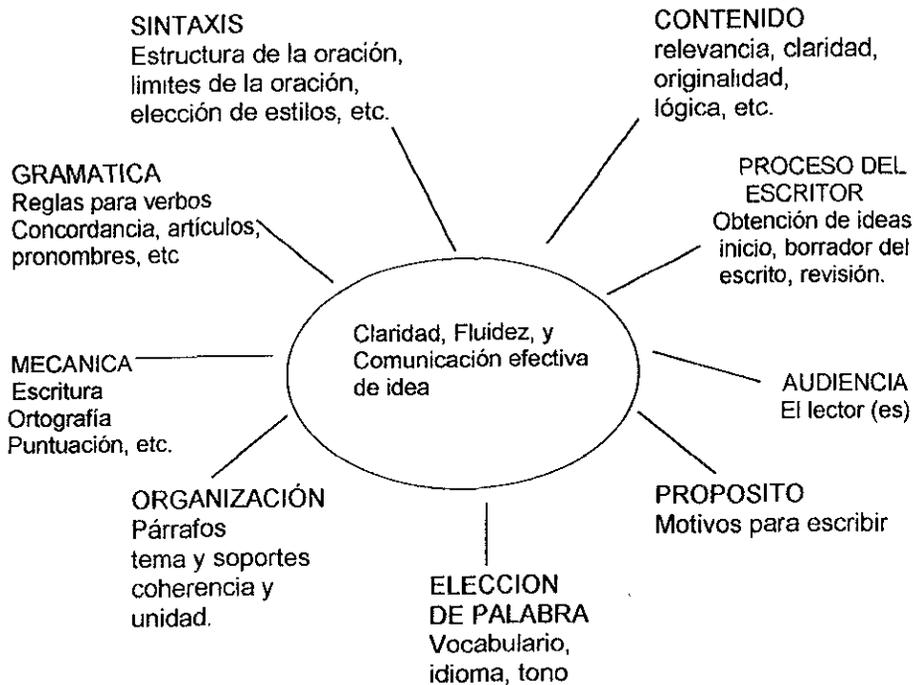
La producción escrita es una habilidad de producción que generalmente es adquirida por medio de una instrucción formal en la escuela. En 1966 la metodología para enseñar a escribir la segunda lengua era tomada como el refuerzo de las estructuras gramaticales, por medio de ejercicios de sustitución, llenar espacios, completar oraciones, etc. Más tarde en los años setenta los ejercicios de escritura se basaban en aplicar reglas gramaticales cambiando oraciones, párrafos o ensayos pero aún ignorando la enorme complejidad del proceso de escritura. (Raimes, 1991:408)

A principios de los años ochenta B.A. Mohan propuso el enfoque "*Content-based*" donde la enseñanza de la escritura tendría un propósito académico: enseñar las estructuras de la lengua a través de cursos de cultura, literatura u otras materias.

Otro enfoque que en los años ochenta se dio a la enseñanza de la escritura fue *English for Academic Purposes*. En este enfoque se centraba la atención de la enseñanza en las expectativas del alumno, no de manera individual sino de toda la clase.

Sin embargo en los años noventa se implementa un proceso más fácil de llevar a cabo dentro del salón de clase para la enseñanza de la escritura llamado "*Form-dominated*". En este proceso el profesor asigna los temas, y se da mayor importancia a la forma (estructuras, oraciones, párrafos) que a la producción de ideas.

El siguiente diagrama muestra las partes que conforman el complejo proceso de la producción escrita



Raimés, A. 1983

A continuación se presenta un ejercicio que ejemplifica la propuesta del modelo de *output estructurado* para la habilidad escrita y un segundo ejercicio del enfoque comunicativo.

4.7 EJERCICIOS DE PRODUCCION ESCRITA

Ejercicio de *output estructurado*

Tipo: referencial

PRIMERA PARTE

Instrucciones: El profesor proporcionará a los alumnos ocho oraciones por escrito las cuales están en desorden. Se formarán equipos de tres o cuatro alumnos quienes tendrán que ordenar y escribir una de las oraciones correctamente; en cada una de ellas hay un verbo compuesto con **look**. Posteriormente pasarán al pizarrón a escribirla y será revisada tanto por el profesor como por el resto del grupo.

C-15

1. are/ looking/ special/ future?/ the/ What/ to/ in/ near/ forward/ you/ event
2. do/ why?/ to/ up/ Who/ look/ you/ and
3. ever/ on/ back/ Do/ you/ look/ childhood?/ your
4. looking/ children?/ you/ like/ after/ Do
5. During discussions, do you usually take an active part or.....
.listen/ you/ to/ on/ and/ do/ look/ prefer
6. appearance?/ you/ on/ who/ Would/ had/ down/ someone/ look/ messy / a
7. When you're driving,.....
do/ have/ out/ for?/ what/ to / look/ you
8. How was your last experience....
you/ job?/ for/ when/ looking/ were/ at

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

Tipo: afectivo

SEGUNDA PARTE

Instrucciones: El profesor pedirá que cada alumno conteste por escrito las preguntas anteriores basándose en sus vivencias y criterio. En cada respuesta tendrá que escribir el verbo compuesto que contiene la pregunta.

Por ser un ejercicio de tipo afectivo no requiere de clave de respuestas.

Ejercicio de tipo *output estructurado*.

Instrucciones: El profesor dará al alumno por escrito diez oraciones con verbos simples. El alumno escribirá cada una de las oraciones sustituyendo en está ocasión cada uno de los verbos en cursivas por un verbo compuesto con **look**.

C-16

1. Many people *watched* as firemen put out the fire
2. When I *remember* my childhood, I'm surprised that I graduated.
3. I *anticipate with pleasure* your calling on me.
- 4 Our manager will *investigate* the matter at once.
5. I've been *trying to find* you everywhere.
- 6 You have to *search for* his telephone number in the telephone book.
7. I will *examine* this and return it to you tomorrow.
8. He stood *watching* me as if he had never seen me before.
9. If you want to make a success of your life, you have to learn to *plan for the future*.
10. *Be carefull* There's a car coming.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

4.8. INTEGRACION DE HABILIDADES

Las cuatro habilidades de una lengua pueden trabajarse por separado. De esta manera se concentra al alumno en una sola de ellas evitando así confusiones y a la vez proporcionando una mejor comprensión y cumplimiento del objetivo del ejercicio. Sin embargo, es inevitable que el alumno que produce la lengua de forma escrita se convierta a la vez en lector de su propia producción, así como también un oyente se puede convertir en hablante en un instante (Harmer, 1996). Todo esto es parte del proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua; por lo tanto es conveniente, y más natural, proponer ejercicios en los cuales se relacionen dos o más habilidades, dirigiendo al alumno de lo simple a lo complejo dándole oportunidad de tomar la responsabilidad de generar, seleccionar, organizar y más tarde producir y evaluar todo lo que produzca en la lengua meta (VanPatten, 1996).

4.9. EJERCICIO DE INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

a) Writing-Speaking-Reading-Listening

Instrucciones: El profesor escribirá nueve acciones en el pizarrón, las dividirá por dos líneas verticales y dos horizontales para formar el juego conocido como "gato" (Tic-Tac-Toe). Se pedirá a los alumnos que trabajen en equipos y escriban una oración utilizando una de las acciones que escribió el profesor, pero en esta ocasión sustituyéndolas por un verbo compuesto con **look** que sea su equivalente. De forma oral los alumnos darán a conocer la oración escrita. Si es correcta, podrán marcar O ó X; se intercalarán las oportunidades entre los equipos y el que primero complete tres oraciones correctas en línea (horizontal, vertical, diagonal) ganará el juego.

C-17

be watchful (1)	study carefully (2)	to remember (3)
to examine (4)	to pay a short visit (5)	to observe (6)
to try to find (7)	to admire (8)	to take care of (9)

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

Ejercicio de integración de habilidades

b) Reading-Writing-Speaking-Listening

PRIMERA PARTE

Instrucciones: El profesor dará a cada alumno una hoja donde podrá leer el horóscopo de la semana. El alumno leerá cada uno de los horóscopos y volverá a escribir cada párrafo cambiando en ésta ocasión las palabras en cursivas por un verbo compuesto con **look**. Posteriormente los alumnos leerán las oraciones para que el profesor conjuntamente con el grupo verifique que los cambios realizados estén correctos.

C-18

Aquarius (January 20- February 18)

A difficult situation may begin this week, but you must be sure that things will **improve** very soon. **Be extra careful** on the 12th.

Pisces (February 19- March 20)

A good week for finance and romance. You can **expect (with pleasure)**, something pleasant in the near future.

Aries (March 21- April 20)

A good week for romance. An old friend may **try to find** you on the weekend. This is a great opportunity for love; don't let it go. Things will **improve** at work.

Taurus (April 21- May 20)

Someone who **regards you as inferior** may come back to apologize, so be prepared to forgive and forget. Monday will be a good day for business.

Gemini (May 21 - June 20)

You may **remember** the good old days, when everything was perfect. Don't give up. This week you will be successful at work.

Cancer (June 21- July 20)

Someone in your family may get sick and change your weekend plans. Be ready **to take care of** him and be patient. You can go out next time.

Leo (July 21 - August 21)

You have been **planning your future** vacation for months. This week you may find some opposition from a member of your family. Don't be upset. Everything will turn out perfectly

Virgo (August 22 - September 22)

A friend may ask for your help to solve a problem. Don't just **watch instead of doing something**; you may need his help some day. A successful week at work.

Libra (September 23 - October 22)

Tuesday will be a good day for money matters, but you'd better **examine** your finances **carefully**. Be extra careful on the 15th.

Scorpio (October 23 - November 22)

Someone that you **admire** may call you this week, so be prepared. This week be suspicious of strangers.

Sagittarius (November 23 - December 20)

Personal problems will accumulate, but keep calm. Finish what you start on Thursday and Friday. Good **week to pay a short visit to** your best friend.

Capricorn (December 21- January 19)

Be prepared to accept a new task. But if you try to avoid it and **see** it as a bad change, you may lose a great opportunity. You will be pleasantly surprised by someone close.

(Ver clave de respuestas en apéndice 3)

SEGUNDA PARTE

Los alumnos trabajarán en parejas y tomando el ejercicio anterior como modelo escribirán (inventarán) el horóscopo para su compañero utilizando un verbo compuesto con **look**. Posteriormente cada alumno leerá a su pareja el horóscopo y él escuchará el suyo. Si es posible se leerán algunos en voz alta para que todo el grupo escuche.

En este capítulo se diseñaron ejercicios para que el alumno reciba de manera organizada toda la información de la estructura gramatical de los verbos compuestos con **look**.

Los ejercicios del modelo "*Grammar Consciousness Raising Task*" ayudarán al alumno a entender la estructura de los verbos compuestos con mayor precisión, evitando las confusiones y posible fosilización de errores

Los ejercicios diseñados para los modelos de "*procesamiento de Input y Output estructurado y Enfoque Comunicativo*", servirán al alumno para que trabaje las cuatro habilidades por separado, concentrando toda su atención en un solo punto gramatical y facilitando la comprensión del funcionamiento de los verbos compuestos.

Una vez que el alumno ha trabajado con las actividades aquí diseñadas, será capaz de trabajar con mayor seguridad y eficacia en los ejercicios que integran todas las habilidades.

Para el profesor los ejercicios aquí diseñados son solo una muestra de aquellos que podrán ser diseñados por él, siguiendo los lineamientos de los modelos mencionados.

Los ejercicios son herramientas útiles tanto para el alumno como para el profesor y facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje del verbo compuesto **look** de la lengua meta.

CONCLUSIONES

Alumnos y maestros dentro del proceso de enseñanza aprendizaje se han visto obligados a buscar aquellas metodologías que cubran sus necesidades y cumplan con las expectativas que tienen relación con la adquisición de una lengua extranjera. En algunas de éstas metodologías el papel de la gramática ha variado de acuerdo con la época y la utilidad que preste para la enseñanza.

Una de las principales razones por las que el profesor hace uso de las explicaciones gramaticales es para dar al alumno la oportunidad de conscientizar las estructuras formales de la lengua meta, apelando a la intuición en una primera instancia y posteriormente por medio de una instrucción formal, al manejo de manera autónoma de la lengua meta. Sin embargo para llegar a ésta autonomía del manejo de las estructuras gramaticales, el alumno debe pasar por un proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el aprendizaje debe ser significativo para él, pasando de la oración al discurso.

Esta gramática pedagógica propone una serie de ejercicios basados en cuatro modelos de enseñanza para una lengua extranjera. Los ejercicios están diseñados para cubrir y satisfacer las necesidades reales de los alumnos de la Escuela de Periodismo Carlos Septién García, así como también dar al alumno la oportunidad de conocer y practicar una de las estructuras gramaticales que representa mayor dificultad dentro del curso de comprensión de lectura, los verbos compuestos en inglés.

Los ejercicios fueron diseñados únicamente para verbos compuestos con **look**, ya que el propósito de esta gramática pedagógica es presentar de manera dosificada al alumno, la explicación gramatical de los verbos compuestos en inglés, y que por ser una estructura sin correspondencia en español, causa confusiones e interpretaciones erróneas. En cada una de las actividades las oraciones fueron diseñadas con una fácil construcción de la estructura gramatical

debido a que siempre son mejor aceptadas que aquellas más complejas, además que de esta manera el alumno adquirirá la confianza y dominio necesario para manejar estructuras difíciles como lo son los verbos compuestos en inglés.

La práctica constante hará que el alumno se sienta seguro de su conocimiento de la estructura, y será capaz de reconocer, manejar e interpretar correctamente no sólo los verbos compuestos con **look**, sino también podrá trabajar con otros verbos compuestos: **get, put, make, do**, etc. Así toda la instrucción recibida y practicada proporcionará al alumno no únicamente una buena competencia lingüística sino también una mejor competencia comunicativa.

El profesor no debe olvidar lo importante que es la explicación de las reglas gramaticales de los verbos compuestos en inglés dentro de su clase y que mientras más facilite su enseñanza más pronto observará cambios positivos, es decir, hará más significativo el aprendizaje para el alumno y le dará la oportunidad de tener una mejor competencia tanto lingüística como comunicativa.

APENDICE 1

GLOSARIO

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. look about/around | a) mirar alrededor de
b) estar alerta |
| 2 look about /around for | a) estar en busca de |
| 3 look after | a) seguir con los ojos
b) cuidar |
| 4. look ahead | a) planear el futuro
b) mirar hacia adelante de uno |
| 5 look at | a) examinar
b) juzgar |
| 6. look away | a) apartar la mirada |
| 7. look back | a) reflexionar
b) mirar atrás |
| 8. look back on | a) recordar |
| 9 look beyond | a) considerar
b) dirigir la vista más allá de algo |
| 10. look down | a) bajar la vista
b) perder valor |
| 11. look down on | a) despreciar |
| 12 look for | a) buscar
b) esperar |
| 13 look forward | a) prever |
| 14 look forward to | a) esperar con interés |
| 15. look in | a) hacer una visita casual |
| 16 look into | a) examinar
b) investigar |
| 17 look on | a) contemplar |
| 18 look onto | a) tener una vista a algún lugar |
| 19 look out | a) tener cuidado |
| 20 look out for | a) estar preparado para |
| 21 look out of | a) asomarse |
| 22 look over | a) estudiar repetidas veces
b) dirigir la mirada de alguien sobre algo |

- | | |
|------------------|--|
| 23. look round | a) ver en varias direcciones |
| 24. look through | a) ver rápidamente
b) mirar a través de |
| 25. look to | a) cuidar de
b) mirar |
| 26. look towards | a) dirigir la mirada de alguien hacia
alguna dirección de algo o de alguien |
| 27. look up | a) mejorar
b) investigar
c) visitar |
| 28. look up to | a) admirar
b) respetar |

APENDICE 2

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

C-3

Posible respuesta

1. Sally is looking out the window
2. Suddenly, Sally looked back on her last vacation
3. and decided to look up new information about interesting places to visit soon
4. Sally is looking at the calendar to find the best season

C-4

Posible respuesta

1. Sally is looking after her grandmother
2. Sally is looking ahead to her future
3. Sally is looking back on last night
4. Sally is looking forward to next vacation
5. Sally is looking down on the flower that Peter is giving to her
6. Fred and Gerard are working, but Sally is just looking on.

C-5

Posible respuesta

7. Sally is looking back at the bus
8. Sally is looking ahead at the road
9. Sally is looking at the clock
10. Sally is looking away from the road
11. Sally is looking for a nice watch
12. Sally is looking into the coffee can

C-6

Posible respuesta

13. Sally is looking out the window
14. Sally is looking over the wall
15. Sally is looking through the glass
16. Sally is looking up a word in the dictionary
17. Sally is looking up while she is walking
18. Sally is looking through a magazine

APENDICE 3

C-7

1. e
2. d
3. c
4. a
5. b

C-10

1. B
2. C
3. A
4. C
5. B

C-13

1. V
2. V
3. V
4. F

C-8

1. a
2. d
3. h
4. g
5. b
6. f
7. e
8. c

C-11

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

C-14

1. V
2. F
3. V
4. V
5. F
6. F

C-9

- 1. V
- 2. F
- 3. F
- 4. V
- 5. V

C-12

- 1. Letter B, line 4
- 2. Letter A, line 6
- 3. Letter C, line 5
- 4. Letter A, line 2
- 4 Letter A, line 8

C-15

- 1. What special event are you looking forward to in the near future?
- 2. Who do you look up to and why?
- 3. Do you ever look back on your childhood?
- 4. Do you like looking after children?
- 5. During discussions, do you usually take an active part or do you prefer to look on and listen?
- 6. Would you look down on someone who had a messy appearance?
- 7. When you're driving, what do you have to look out for?
- 8. How was your last experience when you were looking for a job?

C-16

- 1. looked on
- 2. look back on
- 3. look forward to
- 4. look into
- 5. looking for
- 6. look up
- 7. look over
- 8. looking at
- 9. look ahead.
- 10. look out

C-18

- Aquarius Look up, look out
- Pisces look forward to
- Aries look for, look up
- Taurus looked down on
- Gemini look back on
- Cancer look after
- Leo looking ahead
- Virgo look on
- Libra look (it) over
- Scorpio look up to
- Sagittarius look in
- Capricorn look at

C-17

- 1. to look out
- 2. to look through
- 3. to look back on
- 4. ot look into
- 5. to look in
- 6 to look on
- 7 to look for
- 8. to look up to
- 9. to look after

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, V. 1973. An Introduction to Modern English Word-Formation. New York. Longman.
- ALLEN, J.P.B., y Corder S.P. 1975. "Pedagogic Grammar" en Edinburgh Course in Applied Linguistics. Oxford. Oxford University Press Vol. III
- AUSUBEL, D. 1989. "Teoría del Aprendizaje Significativo", en Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Pozo, J.F. Madrid. Morota Eds.
- BIALYSTOK, E. 1990. "Language Acquisition and Language Processing" en Communication Strategies: Psychological Analysis of Second Language Use. Cambridge. Basil Blackwell.
- BIALYSTOK, E. 1990. "How Cognitive Theory Applies to Second Language Acquisition" en Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge. Basil Blackwell
- BIALYSTOK, E. 1979. "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency" en Rutherford, W. 1987. Second Language Grammar: Teaching and Learning. London. Longman.
- BIALYSTOK, E., y Sharwood Smith, M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second language acquisition" en Applied Linguistics. Vol. 6 n° 2
- BROWN, G. 1990. "Teaching Listening Comprehension" en Listening to Spoken English. London. Longman.
- CADIerno, T. 1992. Explicit Instruction in grammar: A Comparison of input based instruction in second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation, The University of Illinois at Urbana-Champaign.
- CANALE, M., y Swain. 1980. "Some Theories of Communicative Competence." en Applied Linguistics. Vol. I N° 1 Oxford. Oxford University Press.
- CANDLIN, C.N. 1974. "The Status of Pedagogical Grammars" en S.P. Corder The Background to Teaching. Roulet.
- CELCE-MURCIA, M. y Larsen-Freeman, D. 1983. The Grammar Book. Boston, Heinle & Heinle Publishers.

- CLOSE, R. 1975. A Reference Grammar for Students of English. London, Longman.
- CLOSE, R. 1975. English as A Foreign Language. London, Longman.
- COOK, V. 1991. "Learning different types of grammar" en Second Language Learning and Language Teaching. London. Edward Arnold.
- CORDER, S.P. 1967. "The Significance of Learner's Errors" en Error Analysis and Interlanguage. Vol. 5 IRAL .
- CORDER, S.P. 1973. "Selection 3: The Study of Learner's Language: Error Analysis" en Introducing Applied Linguistics. Hammondsworth, Middlesex: Penguin.
- CORDER, S. P., y Roulet, E. 1974. "Pedagogical Grammars or The Pedagogy of Grammar?" en Linguistic Insight in Applied Linguistics. Paris Didier
- CORDER, S P., y Roulet, E. 1974." Linguistics Inside" en Applied Linguistics. París. Didier.
- COURTNEY, R. 1983. Dictionary of Phrasal Verbs. London. Longman.
- CHALKER, S. 1990. Current English Grammar. MacMillan.
- CHALKER, S. 1990. Word by Word. Edimburgo. Nelson.
- DAVISON, G. 1953. Phrasal Verbs. Edimburgo. Chambers.
- Diccionario enciclopédico universal. 1972. Barcelona. CREDSA
- DICKINS, R, y Woods, E. 1988. "Some Criteria for Development of Communicative Grammar Tasks" en TESOL QUARTERLY Vol. 22 N° 4
- DIXON, R. 1983. Essential Idioms in English. México, D.F. Panorama Editorial,
- DIRVEN, R. 1990 "Pedagogical Grammar". Fotocopias CELE-UNAM
- ELLIS, R. 1987. "Variability in Interlanguage" en Understanding Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- FEARE. 1980. Practice with Idioms. New York, Oxford University Press.
- FOTOS, S. 1991. "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach" en TESOL QUARTERLY 24/4
- FOTOS , S. 1994 "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness Raising Tasks" en TESOL QUARTERLY. 28/2

- GOFFIN, R. 1961. English Idioms. London. Oxford University Press.
- GRABE, W. 1991. "Current Development in Second Language Reading Research." en TESOL QUARTERLY, 25/3
- GRAVES, K., Rein, D. 1990. East West 1 Basic Oxford. Oxford University Press.
- GRAVES, K., Rein, D. 1990. East West 3. Oxford. Oxford University Press..
- HAINES, S Brewster, S. 1991. Challenge Intermediate. Edinburgh Nelson.
- HARMER, J. Maybin, D. 1989 Coast to Coast. London. Longman
- HARMER, J. 1996. "Teaching the Productive Skills" en The Practice of English Language Teaching. London. Longman
- HARSH, W 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar" en English Teaching Forum. July-August University of California.
- JONES, L. 1993. Progress to Proficiency. Cambridge. Cambridge University Press
- JESPERSEN, O. 1982. Growth and Structure of the English Language Oxford. The University of Chicago Press
- KNEPLER M. 1990 Grammar with a Purpose. New York MacMillan Publishing
- KRAMSH, C. 1984. "Modelo interactivo de la situación de comunicación " en Interaction et Discurs dans la Classe de Langue Francia. Hatier Credif.
- KRASHEN, S 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, D, y Long M.H. 1990. An Introduction to Second Language Acquisition Research Essex. Longman.
- LEE, J VanPatten, B 1995. "Grammar Instruction as Structured Input" en Making Communicative Language Teaching Happen. New York. MacGraw Hill.
- LEE, J., y VanPatten.B. 1995. "Structured Output: A Focus on Form in Language Production" en Making Communicative Language Teaching Happen. New York MacGraw Hill.
- LEECH, G , Svartvik, J 1975 A Communicative Grammar of English. Essex. Longman.

- LEGGETT, G. Mead, D., Kramer, M. 1988. Handbook for Writers. New Jersey. Prentice Hall.
- LEVIN, G. 1987. The MacMillan College Handbook. New York. MacMillan Publishing Co.
- "LETTERS". En: Time., Vol. 150, Núm. 4, julio, 1997.
- "LETTERS". En: Time., Vol. 150, Núm. 19, nov., 1997
- LITTLE, D. 1994. "Words and their Properties: Arguments for Lexical Approach to Pedagogical Grammar" en Odlin (ed) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press.
- MACLIN, A. 1994 Reference Guide to English. Washington D.C. Holt, Rinehart and Winston.
- McARTUR, T. y Atkins B. 1974. Dictionary of English Phrasal Verbs and their Idioms. London. Collins
- McLAUGHLIN, B. 1987. "Cognitive Theory" en Theories of Second Language Learning. New York. Prentice Hall.
- MENDOZA, V. 1991 "El Papel de la Gramática Pedagógica en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Una Propuesta Metodológica." Estado de México. Tesis
- MITTINS, W. 1979. A Grammar of Modern English. New York. Methuen & Co.
- MURPHY, R. 1987. English Grammar In Use. Cambridge, Cambridge University Press.
- NAUNTON, J. 1991. Think First Certificate. London. Longman.
- NOONAN, P. "Looking forward". En: Good Housekeeping., Vol 22, Núm. 1, enero, 1996.
- NUNAN, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge. Cambridge University Press.
- ODLIN, T. 1994. "The Introspective Hierarchy: A comparison of intuitions of linguists, teachers and learners" en Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge. Cambridge University Press.
- ODLIN, T. 1994. "What is Pedagogical Grammar" en Perspectives on Pedagogical Grammar Cambridge. Cambridge University Press.

- OLEARSKI, J., White, R. Williams, E Take Two. 1990. London, MacMillan Publishers
- O'MALLEY, J.M., y Chamot, A.V. 1990. "A Cognitive Theory of Learning" en Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge. Cambridge University Press.
- PALMER, F. 1988. The English Verb New York. Longman.
- PARROT, M. 1993. "Materials designed to develop Comprehension Skills" en Tasks for Language Teachers. Cambridge. Cambridge University Press
- PERRIN, R. 1987. The Bacon Handbook. Boston. Houghton Mifflin. Co
- PIENEMAN, M. 1980. "Psychological Constraints on the Teachability of Languages" en Applied Linguistics. Vol. I Oxford. Oxford University Press.
- QUIRK, R., Greenbaum, S 1985 A Comprehensive Grammar of the English Language. London. Longman
- QUIRK, R., Greenbaum, S., Leech, G , y Svartvik, J. 1980. A Grammar of Contemporary English. London. Longman
- RAIMES, A 1983 Techniques in Teaching Writing Oxford. Oxford University Press.
- RAIMES, A. 1991. "Out of the Woods: Traditions in the Teaching of Writing." en TESOL QUARTERLY, 25/3
- REEVES, G. 1985. The New Idioms In Action Massachusetts, Newbury House Publishers, Inc.
- RINVOLUCRI, M 1991 Grammar Games. Cambridge. Cambridge University Press.
- RUTHERFORD, W. 1980 "Aspects of Pedagogical Grammar " en Applied Linguistics. London. Oxford University Press.
- RUTHERFORD, W. 1987. "Gramatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective" en Second Language Grammar: Teaching and Learning London. Longman.
- RUTHERFORD, W 1987 "What is Pedagogical Grammar" en Second Language Grammar: Teaching and Learning. London. Longman.
- SEIDL, J 1990 Exercises on Phrasal Verbs Oxford Oxford University Press.

- SEIDL, J., McMordie, W. 1988. English Idioms. Oxford. Oxford University Press.
- SELINKER, L. 1974. "Interlanguage" en Richard, J.C. (ed) Error Analysis. Singapore. Longman
- SHARWOOD SMITH, M. 1981. "Consciousness Raising and the Second Language Learner" en Applied Linguistics Vol. II N° 2.
- SILBERSTEIN, S. 1994. Techniques and Resources in Teaching Reading. Oxford. Oxford University Press.
- SOARS, J. y Soars, L. 1996. New Headway Intermediate. Oxford. Oxford University Press.
- SWAM, M. 1995. Practical English Usage. Oxford. Oxford University Press.
- TOMASELLO, M., y Herron, C. 1989. "Feedback for language transfer errors: The Garden Path Technique" en Studies in Second Language Acquisition. Vol. II
- TARONE, E., Yule, G. 1989. Focus on the Language Learner. Oxford. Oxford University Press.
- THOMSON, A. y Martinet, A. 1986. A Practical English Grammar. Oxford. Oxford University Press
- TSEKOURAS, D., Ball, W., Zacharopoulou, D. 1990. The English Phrasal Verbs Workbook. London. Edward Arnold.
- UR, P. 1984. "Planning Exercises" en Teaching Listening Comprehension. Cambridge. Cambridge University Press.
- VEIT, R. 1986. Discovering English Grammar. Boston, Houghton Mifflin Co.
- VINCE, M. 1994. Advanced Language Practice. Oxford. Heinemann.
- WALLACE, M. 1988 Teaching Vocabulary. Oxford. Heinemann Educational Books
- WOODBURY, R. "Breaking Their Silence". En: Time, Vol. 149, Núm. 19, mayo 1997.