



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN**



**“DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL USO DE
LOS VERBOS CAUSATIVOS HAVE Y GET PARA ALUMNOS
QUE CURSAN EL PLAN GLOBAL 6 DEL CEI-FES ACATLAN”**

**TRABAJO TERMINAL DEL
SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
HECTOR FLORES FUENTES**

ASESORA: LIC. MARIA DEL ROSARIO HERNANDEZ COLO

MAYO DE 2005.

m. 344299



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo, y sobre todo, mi experiencia llena de satisfacciones como profesor están dedicados a:

Mis padres : Moisés y Avelina, quienes siempre me han querido, comprendido y apoyado: imás que nadie!

Mis hermanos : Lulú, Moisés, Nena y Gabi.

Mis sobrinas : Frida y Natalia.

La memoria de mis abuelos : Lino, Dolores y Rafael.

Mi abuelita: Carmen.

Mis tíos: Lucha, Juana, Miguel, Dolores y Arturo.

Mi prima: Paty

Mis sobrinos: Quique, Miguel y Diego.

Alfredo, gracias por estar ahí: siempre.

Lewis Richardson (You go boy!)

Charles Allport (Parce que rien, je ne regrette rien!)

Hazelle Bisette (You go girl!)

Gracias:

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

A la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, que tanto me ha dado.

Al Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán.

A mi asesora y profesora Lic. María del Rosario Hernández Coló por su paciencia, comprensión y apoyo. ¡ Gracias Charito !

A mis profesoras del seminario:
Maestra Elvia Franco García.
Lic. Gabriela Huerta Viruela.
Lic. Ana María Martínez Gutiérrez.
Lic. Marcela García Avilés.

A mis amigas y compañeras:
Leticia Juárez Ortega y Mónica Palomé Lagarda.

A Connie Reyes.

A Olga March.

A Dalphine Perry.

A Willa S. Powell.

A Janett Vargas Cuevas.

A Jorge y Carlos Real.

Especialmente, a todos los alumnos que me han hecho sentir la gran satisfacción de que, enseñar, vale la pena.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. CONTEXTUALIZACIÓN	2
1.1 Institución	2
1.1.1 Plan de estudios	3
1.1.2 Programa de los cursos de Plan Global	4
1.1.3 Población	9
1.1.3.1 Planta docente	9
1.1.3.2 Cuerpo estudiantil	10
II. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Descripción del aspecto lingüístico	12
2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en inglés	12
2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español	16
2.1.3 Análisis contrastivo	18
2.1.4 Tratamiento pedagógico	21
2.2 Teoría de aprendizaje	23
2.2.1 Teoría cognoscitiva	24
2.2.1.1 Constructivismo	26
2.2.1.2 Desarrollo de estrategias	29
2.2.2 Interlenguaje	33
2.2.3 Análisis de error	34
2.3 Teoría de enseñanza	35
2.3.1 Enfoque comunicativo	36
2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita	39
2.3.3 Modelos de enseñanza	39
2.3.3.1 <i>Input</i> estructurado	40
2.3.3.2 <i>Output</i> estructurado	42
2.4 Diseño de materiales	43
III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	44
3.1 Contexto educativo	44
3.2 Conceptos y descripción gramatical	44
3.3 Aspectos psicolingüísticos	44
3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades	45
3.4.1 Comprensión auditiva	45
3.4.2 Comprensión de lectura	47
3.4.3 Producción oral	48
3.4.4 Producción escrita	49
3.4.5 Integración de habilidades	51

3.5 Evaluación con base en los objetivos	51
3.5.1 Actividades de <i>input</i> estructurado	52
3.5.2 Actividades de <i>output</i> estructurado	52
3.5.3 Integración de habilidades	53
3.6 Recomendaciones pedagógicas	53
IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES	55
4.1 Manual para el profesor	56
4.2 Manual para el alumno	68
CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles avanzados de los cursos sabatinos	4
Tabla 2. Contenidos gramaticales de PG6	8
Tabla 3. Distribución de los cursos de acuerdo al libro de texto	8
Tabla 4. Estrategias directas de aprendizaje	30
Tabla 5. Estrategias indirectas de aprendizaje	32

INTRODUCCIÓN

Los idiomas tienen características propias que, al ser aprendidas por los estudiantes presentan dificultades para ser internalizadas. Los conceptos expresados en todos los idiomas son universales, sin embargo, no se expresan de la misma manera. Se dan cambios semánticos, morfológicos, sintácticos y fonológicos. El uso de los Verbos Causativos *Have* y *Get*, en el idioma inglés es constante y se emplea en todos los contextos mientras que en el idioma español no existe estructura equivalente como tal.

El programa y libro de texto utilizados en el Centro de Idiomas Extranjeros (CEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA) no contemplan la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get*. La presente investigación tiene por objetivo contribuir con una serie de actividades didácticas para la enseñanza de dicha estructura gramatical.

En la presente propuesta se manejan los términos L2 (lengua extranjera) y LM (lengua meta) de manera indistinta al igual que los términos adquisición y aprendizaje.

El capítulo I de este trabajo describe las características de la institución, el plan de estudios, el programa del curso, el libro de texto y la población.

El capítulo II describe las características lingüísticas del punto gramatical a tratar haciendo el análisis contrastivo entre las dos lenguas (inglés y español) para encontrar similitudes y diferencias entre ellas. También se describen y analizan los aspectos más relevantes de la teoría cognitiva de aprendizaje y de enseñanza.

En el capítulo III se hace una descripción de las cuatro habilidades de la lengua, así como de las habilidades de integración y las actividades propuestas para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get*.

Finalmente, el capítulo IV contiene el manual del profesor y del alumno.

I. **CONTEXTUALIZACIÓN**

En el presente apartado se aborda la descripción de la institución, tanto de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA) como del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), las características del plan de estudios, el programa y los libros de texto utilizados para impartir los cursos de inglés en el CEI. También incluimos especificaciones de la población que compone la planta docente y el cuerpo estudiantil.

1.1 Institución

La FESA fue creada originalmente como la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán en 1975. En marzo del 2004 se le dio la categoría de Facultad de Estudios Superiores. La FESA atiende a alumnos que cursan una de las 17 carreras en las áreas de: Derecho, Ciencias Básicas, Arquitectura y Diseño, Ciencias Sociales y Humanidades así como la Universidad Abierta, Educación Continúa y Educación a Distancia.

La necesidad en el mundo actual de aprender lenguas extranjeras para desenvolverse en todos los ámbitos ha hecho que la mayoría de las instituciones educativas en México impartan cursos de idiomas; es por esta razón que la UNAM creó, con el fin de satisfacer esta necesidad, los centros de idiomas extranjeros en todos los campi de esta Institución. El CEI fue creado en 1975 por el Rector Guillermo Soberón Acevedo, por acuerdo y asesoramiento del Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. En 1983 se coloca la primera piedra del CIE, hoy CEI inaugurándose en 1984 por el Rector Octavio Rivero Serrano.

El CEI-FESA imparte los idiomas que a continuación se citan: alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, griego (clásico y moderno), inglés, italiano, latín, japonés, náhuatl, otomí, portugués y ruso.

La UNAM requiere que los alumnos, para poder titularse a nivel licenciatura, cubran una serie de requisitos como son: elegir una de las opciones de titulación, aprobación del examen profesional, constancia de complementación del servicio social y acreditación del o los idiomas correspondientes, de acuerdo a los requerimientos de las carreras. La razón primordial para la creación del CEI-FESA es la de apoyar a los estudiantes para cubrir este último requisito que requiere la constancia de acreditación de conocimientos del o los idiomas correspondientes, de acuerdo a los programas de las carreras, ya sea por la modalidad de examen-requisito del Plan Global (PG6) o de Comprensión de Lectura (CL3).

1.1.1 Plan de estudios

El plan de estudios de inglés del CEI-FESA está conformado por los programas de comprensión de lectura (CL) y Plan Global (PG). Los cursos de comprensión de lectura tienen una duración de tres semestres; en cada semestre se cursa un nivel que dura 60 horas, haciendo un total de 180 horas con las que se cubren los niveles CL1, CL2 y CL3. Estos cursos no se imparten los sábados y tienen como finalidad lograr que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas para la comprensión de textos en inglés de información en general.

Por otro lado, se imparten cursos de Plan Global (de PG1 a PG6). También hay un nivel básico (PG básico) que se cursa antes de los niveles PG1-PG6. Al final del curso PG6 los alumnos deben presentar el examen-requisito para titularse, si es el caso, obteniendo una constancia que certifica haber acreditado el nivel. Dicho examen avala que los estudiantes ser competentes en la lengua meta (LE). Antes de asignarles el curso apropiado a los conocimientos del alumno, éste debe tomar un examen de colocación. Las clases se imparten cuatro horas a la semana en cada uno de estos niveles en aproximadamente 50 horas cada uno, haciendo un total de 300 horas de estudio de la L2. Los niveles del Plan Global cubren el estudio del idioma inglés como lengua extranjera, haciendo énfasis en el estudio de las cuatro habilidades discursivas del idioma que son: comprensión de lectura y auditiva, así como producción oral y

escrita. Los cursos sabatinos ofrecen además de los seis niveles PG otras alternativas que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Niveles avanzados de los cursos sabatinos

Nivel	Curso
PG 7	Gramática avanzada 1
PG 8	Gramática avanzada 2
PG 9	Pronunciación
PG 10	Comprensión auditiva
PG 11	Conversación
PG 12	<i>First Certificate</i>
PG 13	Expresión escrita
PG 14	<i>TOEFL</i>
PG 15	Cultura de países angloparlantes
PG 16	Comprensión auditiva y conversación

1.1.2 Programa de los cursos de Plan Global

Aunque el CEI-FESA cuenta con un programa específico para la impartición de los cursos de inglés Plan Global en donde se establecen los contenidos mínimos necesarios pertinentes para que los alumnos logren una competencia lingüística efectiva, es el libro de texto el que establece las directrices para impartir los cursos PG que se siguen con las unidades didácticas que incluyen los aspectos lingüísticos de la enseñanza-aprendizaje del libro de texto.

La evaluación del alumno se da a mitad y al final de cada curso mediante evaluaciones departamentales que se adaptan a los contenidos del libro de texto que incluyen la evaluación de las cuatro habilidades de la lengua. El puntaje mínimo para aprobar el curso es de 70 puntos de 100. Del nivel PG1 al PG4 se requiere un porcentaje

de 35 puntos en el examen parcial, 55 puntos en el examen final. El 10% restante se asigna a un proyecto que puede consistir en el trabajo realizado en el libro de ejercicios del estudiante y/o alguna presentación oral. Para el nivel PG5 y PG6 se requiere un 30% para el examen de medio curso y un 50% para el examen final. El 20% por ciento restante se asigna al trabajo en el libro de ejercicios del alumno y/o a presentaciones orales.

El libro de texto utilizado en los cursos de inglés del Plan Global del CEI-FESA es la serie *American Headway* (Soars, 2003) cuyo propósito es llevar a los alumnos principiantes hasta un nivel intermedio. Este texto se compone de un nivel *Starter* (Soars, 2002) para principiantes auténticos, es decir, alumnos que han tenido poco o ningún contacto con el idioma inglés previo a los tres libros multiniveles subsecuentes *American Headway 1, 2 y 3* (Soars) que hacen énfasis en que los jóvenes y adultos usen el inglés americano de una manera fluida y correcta. La gramática y el vocabulario se explican ampliamente y las cuatro habilidades de la lengua se desarrollan sistemáticamente. El texto combina lo mejor de los textos tradicionales con los enfoques de enseñanza más recientes para hacer que el aprendizaje del inglés se enseñe de una manera motivante y efectiva. El texto trabaja con las bases gramaticales de léxico y funcionales establecidas por la serie *American Headway Starter, 1, 2 y 3*. Además, el libro *American Headway 3* permite que los estudiantes amplien y profundicen su conocimiento del inglés, expandiendo sus habilidades para usar dicho idioma.

Esta serie permite que los estudiantes analicen el funcionamiento de los sistemas de la lengua en diferentes contextos de la vida diaria. Se promueve en los alumnos la producción correcta y apropiada, de acuerdo al nivel, manejando experiencias personales en el contexto de aprendizaje.

Cada libro contiene aproximadamente de 80 a 120 horas de material de trabajo en clase. Este tiempo de clase puede incrementarse con las actividades extras propuestas en el manual del profesor y en el libro de materiales de apoyo para la práctica de los puntos lingüísticos a estudiar. Específicamente, *American Headway 3* continúa el desarrollo de *American Headway Starter, 1 y 2*. Los alumnos, en este nivel, comienzan a mostrar mayor seguridad en el uso de sus habilidades lingüísticas, las cuales son

constantemente evaluadas. Se expone a los alumnos a áreas más amplias de la lengua, tales como los verbos auxiliares, verbos modales y los tiempos perfectos. Además, el texto refuerza las habilidades del alumno a través de actividades de discusión, pasajes de lectura más largos, ejercicios de comprensión auditiva más detallados y ejercicios de expresión escrita con mayor complejidad. Tanto la fluidez como el uso correcto del idioma reciben igual atención.

Los libros del estudiante *American Headway Starter, 1, 2* se integran por catorce unidades. La serie *American Headway 1, 2 y 3* cuenta con doce unidades por libro. Cada unidad contiene aspectos de la lengua, tales como la gramática, vocabulario y expresiones idiomáticas utilizadas cotidianamente, además de enfatizar el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva, de lectura, producción oral y escrita). La serie se complementa con el guión de las conversaciones y una referencia detallada en uno de los apéndices del libro del estudiante.

El programa de audio del libro del estudiante está grabado en un set de casetes o discos compactos que pueden ser utilizados en el salón de clase o en otro lugar. Los ejercicios grabados están claramente identificados en el libro de texto.

Se recomienda el libro de ejercicios para trabajarlo en casa, aunque puede también ser usado en el salón de clase para proveer de trabajo extra, y reforzamiento de las estructuras gramaticales y vocabulario presentado en el libro de texto del alumno.

El libro del profesor detalla los objetivos de cada unidad y provee una guía paso a paso para conocer la forma de explotar las actividades en cada sección de la unidad. El libro del profesor también contiene notas en donde se especifican aspectos potencialmente confusos para el aprendizaje de la L2 por parte de los estudiantes; se incluyen las respuestas de todos los ejercicios del libro del alumno y cápsulas culturales. La clave de respuestas y material fotocopiable, incluyendo canciones, se encuentran al final del libro. El libro del profesor también contiene exámenes y ejercicios para determinar el avance del aprendizaje.

El libro de actividades del profesor contiene una variedad de recursos didácticos tales como juegos, crucigramas, ejercicios de vocabulario, material para promover la habilidad oral y de comprensión auditiva, entre otros.

American Headway adopta un enfoque equilibrado de la enseñanza del inglés combinando lo mejor de los métodos de enseñanza de idiomas. Los puntos lingüísticos son presentados, explicados, practicados, y evaluados. Los ejercicios comunicativos se presentan de una manera controlada para que los estudiantes aumenten la seguridad y confianza al comunicarse, especialmente en los niveles básicos.

El enfoque actual guía al estudiante para sobre su propio aprendizaje del idioma, haciéndolo tomar una mayor responsabilidad sobre el mismo. Situaciones reales de la vida diaria se usan en el salón de clase, así como material auténtico, entre otros.

La organización de las unidades de *American Headway* consiste en la presentación de una auto evaluación-diagnóstico gramatical, la cual está diseñada para orientar a los alumnos sobre las estructuras gramaticales de la unidad. También es una oportunidad para que sepan cuánto conocen en relación a esas estructuras. Después se da una presentación comenzando por el título de la unidad y seguido por una definición del punto lingüístico a tratar. Se provee a los alumnos constantemente con recuadros, preguntas y tareas comunicativas relacionadas con el punto gramatical apoyándose con la referencia de los apéndices que incluyen información gramatical y se encuentran al final del libro del estudiante. *American Headway* presenta las actividades comunicativas de una manera controlada y libre, relacionadas con aspectos personales y generales.

Las cuatro habilidades de la lengua son ampliamente practicadas en el texto. La comprensión escrita y auditiva siempre se practican junto con la expresión oral promoviendo el interés del alumno. Los ejercicios de expresión escrita se dan al final del libro. El trabajo con las cuatro habilidades debe darse de una manera realista considerando las habilidades lingüísticas de los alumnos por medio de actividades de interés para los estudiantes.

Después de la descripción de los aspectos didácticos del libro de texto, a continuación presentamos las estructuras gramaticales contenidas en el curso PG6, las cuales se muestran en la tabla No. 2

Tabla 2: Contenidos gramaticales de PG6

Unidad/Título	Estructuras Gramaticales
7. <i>The world of work</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presente Perfecto ▪ Presente Perfecto en Contraste con Pasado Simple ▪ Presente Perfecto Pasivo
8. <i>Just imagine!</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicionales: Primer y Segundo condicional
9. <i>Relationships</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbos Modales
10. <i>Obsessions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presente Perfecto Continuo ▪ Expresiones de Tiempo
11. <i>Tell me about it!</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas Indirectas ▪ Preguntas TAG
12. <i>Life´s great events!</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discurso Indirecto

La serie *American Headway* está dividida, de acuerdo con las necesidades del Departamento de Inglés del CEI-FESA, como se indica en la tabla 3.

Tabla 3: Distribución de los cursos de acuerdo al libro de texto

Nivel	Libro	Unidades
<i>STARTER 1</i>	<i>Headway Starter</i>	Unidades 1-7
<i>STARTER 2</i>	<i>Headway Starter</i>	Unidades 8-14
PG 1	<i>Headway 1</i>	Unidades 1-7
PG 2	<i>Headway 1</i>	Unidades 8-14
PG 3	<i>Headway 2</i>	Unidades 1-7
PG 4	<i>Headway 2</i>	Unidades 8-14
PG 5	<i>Headway 3</i>	Unidades 1-6
PG 6	<i>Headway 3</i>	Unidades 7-12

Después de hacer el análisis de cada una de las unidades del texto, encontramos que ninguna de ellas contempla el uso de los Verbos Causativos *Have* y *Get*. Se considera que dichas estructuras gramaticales son muy importantes para poder comunicarse en inglés de una manera efectiva. Es en razón de esta carencia que se propone la elaboración de las actividades didácticas correspondientes para apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de estas estructuras gramaticales.

1.1.3 Población

En este apartado describiremos las características tanto de la planta docente como del cuerpo estudiantil de la institución a la que va dirigida este diseño de actividades didácticas.

1.1.3.1 Planta docente

El profesorado del Departamento de Inglés del CEI-FESA tiene como requisito para impartir clases ser egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) o contar con la constancia de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM, lo cual los exime de tener un título universitario. El Departamento de Inglés del CEI-FESA cuenta con 70 profesores. Si bien es cierto que ser egresado de la LEI o tener constancia de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM capacita metodológicamente a los profesores para impartir clases, en general se espera que los maestros cubran los contenidos de los cursos junto con los puntos lingüísticos mínimos indispensables para el aprendizaje de la L2. Es por eso que la presente propuesta de elaboración de actividades didácticas pretende contribuir al mejor desempeño de la enseñanza del idioma, específicamente de los Verbos Causativos *Have* y *Get* del PG6 del CEI-FESA.

1.1.3.2 Cuerpo estudiantil

La población de alumnos está compuesta por estudiantes de la comunidad interna y la comunidad externa. Los grupos se constituyen de acuerdo al nivel de conocimientos establecido mediante un examen de colocación.

La comunidad interna se constituye por alumnos de la FESA inscritos en el semestre en curso, alumnos de cualquier otra dependencia de la UNAM y trabajadores académicos y administrativos, así como sus familiares directos (hijos y cónyuges) de la FESA.

La comunidad externa se conforma por alumnos egresados de la FESA y de la UNAM a nivel licenciatura y posgrado, alumnos provenientes del Colegio de Ciencias y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria y público en general.

Los estudiantes de los cursos sabatinos también incluyen niños que toman cursos correspondientes a su nivel, con los que tienen su primer contacto con el idioma o refuerzan lo aprendido en sus escuelas. Las edades fluctúan entre los siete y los doce años. Algunas de ellos toman clases mientras sus padres hacen lo mismo en cualquiera de los niveles de inglés o de otros idiomas ofrecidos por el CEI-FESA.

Las causas por las cuales los adolescentes y adultos toman clase se deben a diferentes razones:

- La UNAM requiere a los alumnos que pretenden titularse en alguna de las carreras ofrecidas por esta institución presentar una constancia que certifique ya sea que los alumnos han aprobado el examen-requisito PG6 o el de Comprensión de Lectura CL3, de otra manera no podrán cumplir con los requisitos necesarios para poder obtener su título.
- Las fuentes de trabajo en ocasiones requieren que sus empleados conozcan el idioma extranjero, en este caso inglés, para poder tener un mejor rendimiento al expresarse y entender la LE en sus campos correspondientes, por lo tanto existe un número significativo de estudiantes de inglés en el CEI-FESA.

- Algunos alumnos no tienen alguna necesidad específica ni de trabajo o cuestión escolar; simplemente poseen la inquietud de conocer la cultura de los países angloparlantes ya sea en sus manifestaciones musicales o literarias, entre otras.

En este capítulo hemos hecho la descripción de los elementos que forman el contexto de nuestro objeto de estudio. El análisis de la institución, el plan de estudios, el programa de la materia, el libro de texto y la población nos ayudan a entender los aspectos que influyen para el estudio de los Verbos Causativos *Have* y *Get*.

En el siguiente capítulo se describen las características lingüísticas de los Verbos Causativos *Have* y *Get* considerando su definición y comportamiento tanto en inglés como en español, el análisis contrastivo correspondiente y las teorías de aprendizaje y enseñanza

II. MARCO TEÓRICO

Este capítulo está dividido en cuatro secciones. En la primera sección se definen y describen los Verbos Causativos *Have* y *Get*. La segunda y tercera parte contienen la teoría de aprendizaje y enseñanza que sustentan este trabajo de investigación. En el último apartado se abordan los diferentes enfoques con que ha sido tratada esta estructura gramatical en los diferentes libros de texto y materiales didácticos así como un análisis pedagógico-lingüístico del mismo.

2.1 Descripción del aspecto lingüístico

En este apartado se proporcionan las definiciones y descripciones gramaticales de los Verbos Causativos *Have* y *Get* tanto en inglés como en español, así como el análisis contrastivo correspondiente entre las dos lenguas y el tratamiento pedagógico que se ha dado a este punto gramatical.

2.1.1 Descripción del aspecto lingüístico en inglés

Estas estructuras son frecuentemente utilizadas en inglés para indicar que una persona pide, ordena o causa que alguien o algo realice otra acción (Carter, 1956-A). Diferentes autores coinciden básicamente en la misma descripción: "Usamos *Have / Get* como verbos causativos para describir un servicio hecho para nosotros por alguien más" (Brewster, 2001).

En inglés, los verbos causativos *Have* y *Get* se utilizan para expresar cuánta fuerza o persuasión es necesaria para causar que una persona realice una acción (Thewlis, 2000). Otro uso establece que planeamos o arreglamos que algo o alguien

más haga algo para nosotros (Green, 1997). Aquí se menciona una lista de verbos causativos sin ningún orden en particular: *let, help, have, require, allow, motivate, get, make, convince, hire, assist, encourage, permit, employ, force, order, cause, open, grow, blow up* y *narrow*, entre otros; de esta lista tomamos a *Have* y *Get* que son el objeto de estudio para la presente propuesta.

Primero, presentamos la descripción lingüística del verbo causativo *Have* y después la descripción del verbo causativo *Get*.

El apartado A describe el Verbo causativo *Have* en su forma activa y el B en su forma pasiva. En el apartado C se describe el verbo causativo *Get* en sus formas activa y pasiva.

A. Uso del verbo causativo *Have* en su forma activa: **HAVE** someone **DO** something.

1. La construcción activa del verbo causativo **HAVE** está formada por algún tiempo específico del verbo **HAVE** + el sujeto de una segunda persona (o un complemento-pronombre) + la forma simple de un segundo verbo.

Ejemplos:

- I **HAD** the mechanic **REPAIR** my car last month.

- I´m going to **HAVE** him **CHECK** it again next week.

2. El verbo **HAVE** puede ser usado en el tiempo verbal que se desee pero el segundo verbo en la oración siempre toma la forma simple. Nótese que los diferentes tiempos verbales del verbo **HAVE** en las oraciones siguientes así como el segundo verbo **PAY** que nunca cambia.

Ejemplos:

Mr. Richardson usually HAS his secretary	} PAY	his bills.
He HAD her		some bills yesterday.
He IS GOING TO HAVE her		some bills tomorrow.
He HAS HAD her		his bills for a long time.
He HAD already HAD her		the bills when he left the office.

3. a) En oraciones interrogativas y negativas con el verbo causativo **HAVE**, los verbos auxiliares **DO**, **DOES** y **DID** se utilizan en los tiempos presente y pasado; las formas

del verbo auxiliar **BE** se utilizan en los tiempos presente y pasado con **-ING** y en el futuro; el verbo auxiliar **HAVE, HAS** y **HAD** en los tiempos perfectos.

Ejemplos:

- **DOES** Mr. Richardson usually **HAVE** his secretary **PAY** his bills?

-**DID** he **HAVE** her **PAY** some bills yesterday?

-Is he **GOING TO HAVE** her **PAY** some bills tomorrow?

-Mr. Nelson **DIDN'T HAVE** his secretary **PAY** any bills yesterday.

-He **ISN'T GOING TO HAVE** her **PAY** any bills tomorrow.

-He **HASN'T HAD** her **PAY** any bills lately.

B. El uso del verbo causativo **HAVE** en su forma pasiva: **HAVE something DONE.**

1. La construcción pasiva del verbo causativo **HAVE** expresa la misma idea que la forma activa, excepto que aquí, la persona que lleva la acción a cabo no se menciona usualmente. Este uso del causativo está formado por cualquier tiempo verbal de **HAVE+** una cosa (objeto) + el participio pasado de un segundo verbo.

Ejemplos:

-I **HAD** my car **REPAIRED** last month.

-I'm going to **have** it **CHECKED** again next month.

El verbo causativo **HAVE** puede ser usado en cualquier tiempo verbal o estructura con sus auxiliares correspondientes, pero el Segundo verbo en la oración debe siempre tener la forma de participio pasado.

Ejemplos:

-Do you **HAVE** your car **WASHED** every week?

Yes. I **HAVE** it **WASHED** every Saturday.

-Are the Wilsons **HAVING** their house **REPAIRED**?

No, they are **HAVING** it **PAINTED**.

C. El uso de **GET** como verbo causativo generalmente expresa las mismas ideas que aquellas mencionadas en el verbo **HAVE** como causativo. Sin embargo, en la construcción activa, la forma infinitiva del verbo se usa después de *Get* en lugar de la forma simple.

Ejemplos:

- I **GOT** the mechanic **TO REPAIR** my car last week. (voz activa)

Did I **GET** the mechanic **TO REPAIR** my car last week?

-I **GOT** my car **REPAIRED** last week. (voz pasiva)

Did I **GET** my car **REPAIRED** last week?

Podemos concluir que, aunque en esencia las construcciones de los Verbos Causativos *Have* y *Get* son similares en significado, tanto en la voz activa como en la pasiva, expresan básicamente el mismo concepto pero *Have* manifiesta más formalidad que *Get*.

Hewings (1999) señala que con respecto a los Verbos Causativos también se usa *Have* cuando es claro que la persona referida en el sujeto no es el responsable o no tiene control de lo que está sucediendo.

Ejemplo:

- I **HAD** my appendix removed when I was six.

- They **HAD** their car broken into again.

Sin embargo, en el uso informal de la lengua algunas personas usan **Get** en ejemplos como los arriba mencionados.

Get también se usa cuando el sujeto de la oración hace algo por si mismo, es causa de lo que sucede, tal vez accidentalmente, o de que se culpe a alguien.

Ejemplos:

- I´ll **GET** the house **CLEANED** if you cook the dinner. (=I´ll clean the house)
- Sue **GOT** her fingers **TRAPPED** in the bicycle chain. (She trapped her fingers)

Preferimos usar **HAVE** si queremos enfocarnos en la acción más que en la acción misma.

Ejemplos:

-I´ll **HAVE** the house **CLEANED** by the time you get home.

-Sue **HAD** her fingers **TRAPPED** in the bike chain for half an hour.

2.1.2 Descripción del aspecto lingüístico en español

En el español, se define como un verbo que expresa la idea de hacer ejecutar, de causar la acción descrita (Cardona; 1991-44). Estos verbos también son conocidos como "factivos" o "factitivos". Ejemplos:

- La niña **pasea** a su perro cada día.
- El entrenador **hizo** jugar al extranjero.

Los verbos causativos (también llamados factitivos o factivos) son una variante de los verbos transitivos. Se llaman construcciones transitivas aquellas cuyo núcleo verbal necesita complemento directo. Hay verbos transitivos que se caracterizan además por llevar el rasgo (+causativo). Este rasgo significa que el sujeto gramatical no es el agente directo de la acción sino que es la causa de que ésta se produzca es decir, ordena u obliga a que otro u otros realicen la acción.

- Me corté el pelo.
- Me hice un traje.

Los ejemplos mencionados son ambiguos en la estructura superficial y responde a dos estructuras profundas diferentes:

- "Me corté el pelo" puede significar en español dos cosas:
"Yo me corté el pelo a mí mismo" o "Mandé que me cortaran el pelo".
- "Me hice un traje" puede significar:
"Yo me hice un traje" o "Mandé a que me hicieran un traje".

La significación causativa en la lengua española se vale con frecuencia de las construcciones con el verbo **hacer, mandar** u otros sinónimos + **infinitivo**. Ejemplos:

- Mandamos** hacer la comida.
- Hicimos** barrer la casa.

Tales verbos presentan la peculiaridad de que el actor o el agente no coincide con el sujeto. En castellano, en realidad, habría que hablar mejor de verbos transitivos en uso causativo. Así, un verbo como **operar** no es causativo en la oración: "Me operaron de apendicitis" pero sí lo es en "Me operé de apendicitis", pues es claro que el sujeto (yo) no coincide con el actor (el cirujano).

También se llaman causativas, las construcciones como "María hierve el agua" frente a "el agua hierve", donde "María" es sujeto y causativo al mismo tiempo (Gómez Torrego, 1991-88).

Como tal, no hay una estructura sintácticamente definida para expresar los verbos causativos en español. El causativo se forma de diferentes maneras, transmitiendo, sin embargo, el mensaje de que el sujeto hace que una acción se ejecute, en lugar de llevarla a cabo él mismo. El agente, quien realiza la acción, puede estar especificado o no.

A continuación se muestran algunos ejemplos de estructuras causativas en las que el mensaje es el mismo pero expresado de diferentes maneras, así como el análisis sintáctico de cada una de ellas:

-* Me están arreglando el carro.

- Oración Simple (Sujeto-Predicado)
- Sujeto tácito (ellos)
- Perífrasis verbal: verbo+gerundio / Verbo cuasireflejo. (arreglando el carro)

*** Mandé arreglar el carro.**

- Oración Simple (Sujeto-Predicado)
- Sujeto Tácito (Yo)
- Perífrasis Verbal de Infinitivo (verbo+infinitivo)
- Objeto Directo (el carro)

*** Mandé el carro al taller.**

- Oración Simple (Sujeto-Predicado)
- Sujeto Tácito (Yo)
- Verbo Transitivo- Voz Activa (mandar)
- Objeto Directo (el carro)

*** Tengo el carro en el taller.**

- Oración simple (Sujeto-Predicado)
- Sujeto Tácito (Yo)
- Verbo Transitivo (tener)
- Objeto Directo (el carro)

* **Arreglé el carro.**

- Oración Simple (Sujeto-Predicado)
- Sujeto Tácito (Yo)
- Verbo Transitivo (arreglar)
- Objeto Directo (el carro)

Como conclusión, podemos decir que las diferentes posibilidades para expresar el concepto de los Verbos Causativos es más variada en español.

2.1.3 Análisis contrastivo

En este apartado hacemos el análisis contrastivo de los Verbos Causativos en inglés y en español en donde comparando y contrastando los principales puntos de similitud y diferencia entre los dos idiomas.

La definición en español del término causativo indica el origen origen o causa de algo (Diccionario Larousse en Español, 1997:218).

La forma verbal de los verbos causativos determina que el sujeto hace que una acción se lleve a cabo, en lugar de ejecutarla él mismo directamente. Se puede o no definir quién es el ejecutante es decir, quién lleva a cabo la acción. Ejemplos:

- Rosa **hizo** diseñar los vestidos del desfile de modas.
- El gobierno **hace** que se paguen los impuestos.

En la lengua española la significación causativa se vale con frecuencia de las construcciones con los verbos **hacer**, **mandar** u otros sinónimos + el infinitivo + un pronombre reflejo. Ejemplos:

- Los niños **se** compran dulces en la tienda.
- Nosotros **nos** diseñamos un edificio en la ciudad.

En la voz activa de los verbos, hay correspondencia sintáctica entre el inglés y el español. Ejemplos:

- El optometrista **checa** mi visión.
- *The optometrist **checks** my sight.*

La voz pasiva se expresa con una sintáxis que también corresponde a la estructura en español:

- Mi visión **fue checkada** por el optometrista.
- My sight **was checked** by the optometrist.

Cuando en español se trata de expresar la misma idea de las oraciones arriba mencionadas, tanto en voz pasiva como en voz activa, pero utilizando los Verbos Causativos *Have* y *Get*, la sintaxis cambia completamente. Es necesario conjugar el verbo participio en el modo subjuntivo del pretérito pluscuamperfecto valiéndose de una oración subordinada sustantiva, así como relacionar en qué o quién recae la acción que el sujeto principal lleva a cabo.

- *I´m **having** my house **cleaned*** = Me están limpiando la casa.
- *I´m **having** the maid **clean** the house* = La criada me está limpiando la casa.
- *My mother **got** her dress **altered*** = Mi mamá mandó arreglar su vestido.
- *My mother **got** the tailor **to alter** her dress* = Mi mamá mandó arreglar su vestido con el sastre.

La formación de las oraciones con verbos causativos *have/get* incluyen tanto construcciones activas como pasivas en donde, al hacer la equivalencia en español es necesario expresarlas mediante el uso de enunciados subordinados sustantivos que se conjugan en la forma subjuntiva pero en el pretérito imperfecto. Ejemplos:

- *The teacher **got** him to explain today´s lesson*=*La maestro hizo que el le explicara la lección de hoy.*

- *I **had** the technician **repair** the radio*= *Hice que el técnico reparara el radio.*

- **Hice** que el técnico reparara el radio.

Después de describir las diferencias y similitudes entre el inglés y el español de los Verbos Causativos *Have* y *Get* hacemos una descripción de los posibles problemas a los que se podrían enfrentar los estudiantes de la L2:

1.- Al principio, hacen una traducción literal de las oraciones que contienen esta estructura. Ejemplo:

- *I had the roof fixed.*

- Yo tuve el techo arreglado.

2.- En general, no dominan los verbos en su forma participio pasado, utilizando en ocasiones la forma incorrecta. Ejemplo:

- *Teresa had the floor sweep* en lugar de *Teresa had the floor swept.*

3.- Se muestran reticentes a "aceptar" la estructura ya que consideran que en español "no" tiene sentido, lo cual representa un bloqueo lingüístico para el aprendizaje.

4.- No utilizan el pronombre personal como objeto directo sino como sujeto, originando así que se den dos sujetos principales. Ejemplo:

- *I had she plant a tree* en lugar de *I had her plant a tree.*

- *We got she to cook dinner* en lugar de *We got her to cook dinner.*

5.- Confunden el uso de las diferentes formas para la formación de oraciones causativas. Ejemplos:

- *I got Sharon takes us to San Diego* en lugar de *I got Sharon to take us to San Diego.*

- *My boss has the secretary is taking notes* en lugar de *My boss is having the secretary take notes.*

6.- Omiten y/o interponen la partícula "to". Ejemplos:

- *I'll get him fill out the form* en lugar de *I'll get him to fill out the form.*

- *The principal had us to make a line* en lugar de *The principal had us make a line.*

7.- "Aprenden" la estructura de una manera mecánica, y cuando se trata de usarla en un contexto comunicativo, no muestran la competencia lingüística requerida para el uso de la misma.

Después de contrastar y asentar los posibles problemas a que se enfrentan los estudiantes de la L2, específicamente con el uso de los Verbos Causativos *Have* Y *Get*, se puede establecer que no hay una correspondencia sintáctica de estos verbos entre inglés y español pero sí en cuanto al significado. Los factores mencionados anteriormente permiten observar que el aprendizaje se limita, en la mayoría de los casos, a la práctica del punto lingüístico a un nivel mecánico, dándose de una manera

limitada un aprendizaje significativo debido a la complejidad sintáctica en español al traducir las oraciones del inglés.

2.1.4 Tratamiento pedagógico

Los libros de texto analizados tratan, en algunos casos, los Verbos Causativos *Have* y *Get*. De los libros examinados para la presente propuesta se revisaron textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La mayoría no aborda el punto lingüístico de nuestro tema de investigación. Sin embargo, hay textos de nivel intermedio y en menor medida sucede lo mismo a un nivel intermedio alto y avanzado que sí los manejan. Ejemplos:

Los libros analizados fueron: *East-West 2 y 3* (Graves et al., 1990), *Skyline 3* (Brewster et al. 2001), *Grammar Dimensions 3 (Thewlis, 2000)*, *New Interchange 3 (Richards, 1997)*, *American English Course 8 (Carter et al., 1958)*, *Advanced Grammar in Use (Hewings, 1999)*, *Ways to Grammar (Shepherd et al., 1984)*, *TOEFL (Sharp, 2001)*, *Moving with Grammar (Green, 1997)*. La mayoría de los textos mencionados presentan esta estructura dentro de un contexto comunicativo, situando a los estudiantes para que tanto la forma como el significado de este punto lingüístico sean internalizados.

Algunos textos presentan a los Verbos Causativos *Have* y *Get* en su forma pasiva, algunos otros abordan tanto la voz pasiva como la activa, lo cual es la situación ideal para que los alumnos se expresen de una manera efectiva en inglés.

De los textos consultados, *American English Course 8* (Carter, 1958) expone ampliamente este punto lingüístico mencionando tanto la voz pasiva como la activa; sin embargo, la variedad de ejercicios presentados son de repetición y transformación tanto de manera oral (coral) como escrita de una manera mecánica y transformacional sin presentarse en un contexto comunicativo- significativo para los estudiantes. Por otro lado, *Advanced Grammar in Use* (Hewings, 1999) sí muestra tanto la voz pasiva como la activa en contexto; sin embargo, para alumnos que están abordando por primera vez el aprendizaje de esta estructura gramatical, el libro no tiene ejercicios

suficientes para la práctica de la misma. Los tipos de ejercicios presentados son: completar oraciones usando los tiempos verbales pertinentes y se enfocan solamente en la escritura.

El texto que, de manera más completa, hace una presentación y práctica de los Verbos Causativos *Have* y *Get* es *East West 2 y 3* (Graves et al., 1990). El punto gramatical se presenta dentro de un contexto de manera escrita y auditiva. Se manejan ejercicios de complementación de espacios, conversación semi-controlada y libre. Se presentan fotografías y dibujos para estimular la conversación. Los ejercicios de comprensión auditiva contemplan respuestas SI/NO, identificación y relación de lo que se escucha con las imágenes del libro, así como ejercicios de opción múltiple. La expresión escrita también se lleva a cabo con una actividad opcional sugerida en el libro del maestro, la cual no aparece en el libro del estudiante.

El CEI de la FESA imparte los cursos de inglés con la serie de libros ***American Headway*** (Castle, 2003). Los grupos de PG6 trabajan específicamente con el libro 3 de esta serie. La falta del manejo de los Verbos Causativos *Have* y *Get* en este texto es la razón por la cual se da esta propuesta de diseño de materiales. Dicha carencia resta de alguna manera más posibilidades para que el alumno se comunique de una manera efectiva en la L2.

En cuanto a materiales didácticos adicionales para la enseñanza y la práctica de los Verbos Causativos *Have* y *Get*, no se encontró en el mercado algo específico para su práctica, como es el caso de otras estructuras como: verbos, adjetivos, vocabulario, entre otros.

El material didáctico identificado se limita a recursos elaborados por instructores de la L2 que en ocasiones no son claros o específicos para su uso o no fueron creados o diseñados exclusivamente para la enseñanza de dicha estructura.

Es así como la presente propuesta tiene como fin el diseño de actividades significativas tanto en la forma como en el significado, para que los estudiantes entiendan el funcionamiento y uso de este punto lingüístico en un contexto comunicativo en donde desarrollen una competencia comunicativa efectiva.

Este apartado tuvo como objetivo hacer la descripción lingüística de los Verbos Causativos *Have* y *Get* tanto en español como en inglés. También se hizo un análisis contrastivo de la formación y el funcionamiento de estos verbos causativos con el propósito de definir cuáles serían los posibles problemas o errores que los estudiantes de LE podrían enfrentar.

Finalmente, se abordaron los libros de textos que manejan estas estructuras y, como ninguno de estos cubre de una manera satisfactoria los elementos suficientes para que los alumnos aprendan de una forma más profunda y significativa el uso de los Verbos Causativos *Have* y *Get*, recurriremos al diseño de actividades didácticas que consideren la práctica de las cuatro habilidades discursivas de la lengua para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este punto gramatical para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este punto gramatical.

En el siguiente apartado se hace una descripción de los aspectos teóricos del aprendizaje que nos permitirán tener bases para el diseño de actividades didácticas para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get*.

La elaboración de actividades didácticas necesita un sustento teórico que la apoye. En el siguiente apartado se hace referencia a uno de los elementos que lo conforman, la teoría de aprendizaje.

2.2 Teoría de aprendizaje

En el presente apartado se hace una descripción de las teorías de aprendizaje (conductismo y cognoscitvismo). Se define al aprendizaje de una manera general y desde un punto de vista cognitivo, esta última postura se presenta como el objetivo central de este apartado. Posteriormente se describen también los procesos mentales que se llevan a cabo para lograr el aprendizaje, así como las estrategias de aprendizaje, interlenguaje y análisis de errores.

El conductismo y la teoría cognoscitiva (también conocida como teoría cognitiva) son las dos teorías de aprendizaje que han destacado en el último siglo. Estas teorías han

contribuido de manera significativa para entender cómo ocurre el proceso de internalización de una lengua como sistema, y en particular, el aprendizaje de la L2.

El conductismo define al aprendizaje como el proceso que involucra la formación de hábitos. Estos hábitos se forman cuando el individuo se expone a un entrenamiento constante con el fin de que responda a un estímulo. La respuesta obtenida por el individuo debe ser observable. La teoría que se contrapone al conductismo, y en la que se apoya esta investigación, es la cognoscitiva. En el siguiente apartado se presentan los elementos que la conforman.

2.2.1 Teoría cognoscitiva

El aprendizaje, desde un punto de vista general, se define como "El proceso de adquisición o extinción de modificaciones en el conocimiento, habilidades, hábitos o tendencias de acción de un organismo motivado a través de la experiencia, práctica o ejercicio" (*The Webster's Third New International Dictionary, 1986*).

McLaughlin (1987) sugiere desde un punto de vista cognoscitivo que aprender, específicamente una segunda lengua, es adquirir una serie de habilidades mentales que permiten tener una actuación efectiva en la L2. Dicho aprendizaje es un proceso cognitivo ya que involucra representaciones mentales internas que se tienen de los fenómenos de la realidad, las cuales controlan, guían y regulan el rendimiento lingüístico satisfactorio.

En tanto mejora la actuación lingüística del aprendiente de la L2 también ocurre una constante modificación de los esquemas mentales que guardan el conocimiento, ya que los estudiantes logran un mayor control, simplificación, interacción y unificación de las representaciones internas (Karmiloff-Smitn, 1986 en McLaughlin, 1987).

En razón a lo anteriormente mencionado, la automatización y la reestructuración son dos conceptos preponderantes en la teoría cognoscitiva. La automatización se refiere al dominio efectivo que el individuo tiene de ciertas estructuras mentales, dominio que se ha logrado a través de una práctica previa y constante. Así, el aprendizaje es producto

de diferentes procesos de información: los procesos controlados y los procesos automáticos.

Los procesos controlados están relacionados con la activación temporal de ciertos nodos (conjunto de unidades de información organizada e interconectada) en una secuencia determinada. Durante la activación de nodos, el individuo requiere de una cantidad considerable de atención sin que haya interferencia. La información que se maneja a través de los procesos de control tiene la ventaja de ser relativamente fácil de cambiar, alterar y aplicar a situaciones nuevas. Después de una práctica constante a través de los procesos controlados, estos se convierten en procesos automáticos.

En la automatización, los sistemas de almacenaje llamados nodos permanecen, ya sea activos o pasivos y reciben el nombre de almacenaje a largo plazo. Los nodos en la memoria se activan gracias a la presencia de un estímulo apropiado. Una respuesta determinada es aprendida como producto de una consistente presentación del mismo estímulo al mismo patrón de activación.

Para que el sujeto llegue al proceso de automatización (en el proceso de aprendizaje), se necesita una reestructuración previa. La reestructuración es el proceso por el cual el alumno al percibir la nueva información, impone una organización nueva en aquellas estructuras mentales ya almacenadas en la memoria o concibe la creación de nuevos esquemas.

El almacenaje de la información se da de dos maneras diferentes, ya sea en la memoria a corto plazo o en la memoria a largo plazo. En la primera se llevan a cabo los procesos controlados y la memoria guarda cantidades limitadas de información sólo por un período corto de tiempo. En la memoria a largo plazo se llevan a cabo los procesos automáticos, es de capacidad ilimitada y hay un almacenaje estable y permanente de información a largo plazo.

La información recién adquirida es procesada a través de cuatro etapas (Weinstein y Mayer, 1986 en O'Malley y Chamot, 1990): la **selección**, en la que los aprendientes se enfocan en información específica de interés transmitiendo ésta a la memoria activa. En la **adquisición** los sujetos transfieren la información de la memoria de corto plazo (también llamada memoria activa) a la memoria a largo plazo para su almacenaje

permanente. Por consiguiente se da la **construcción** en la que los aprendientes construyen activamente conexiones internas entre las ideas contenidas en la memoria activa. Finalmente, en la **integración**, el aprendiente busca su conocimiento previo en la memoria a largo plazo y lo transfiere a la memoria activa.

Las representaciones de la información en la memoria, según O'Malley y Chamot (1990), se dan por el **conocimiento declarativo** o el saber qué, refiriéndose al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios; y el **conocimiento procedimental** o el saber cómo hacer algo, y se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, entre otros.

En el proceso de aprendizaje también son consideradas por Ellis (1985) tres tipos de estrategias que son:

- **Estrategias de Aprendizaje.** Se refieren sobre todo, más a la adquisición de procedimientos de conocimiento que a su uso.
- **Estrategias de Producción.** Se refieren a las estrategias usadas por los aprendientes para llevar a cabo metas comunicativas.
- **Estrategias de Comunicación.** Se utilizan cuando los hablantes no pueden llevar a cabo su meta comunicativa original de la forma planeada, de esta forma son forzados a modificar la misma o a adoptar medios alternativos para alcanzar sus objetivos.

Para los fines de la presente investigación se consideran solamente las estrategias de aprendizaje, mismas que se revisan en el apartado 2.2.1.2.

2.2.1.1 Constructivismo

El constructivismo es una corriente de la teoría cognoscitiva que considera al individuo tanto en su comportamiento mental y social como en el afectivo. Es una corriente que indica que el conocimiento se construye día a día, como resultado de la interacción entre los factores antes citados. De acuerdo con el constructivismo el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (Tovar, 2001).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el constructivismo se considera de dos tipos. El **constructivismo biológico** en el cual se manifiesta la importancia que tienen los sistemas de concepción de la realidad y cómo se interpretan y regulan por parte de los aprendientes. Por otro lado, el **constructivismo social** hace énfasis sobre la influencia del entorno y la interacción social, así como el de las instituciones.

La integración de conocimientos postulada en el constructivismo se manifiesta de una manera significativa como lo establece Ausubel (1973, en Pozo, 1994.) Para Ausubel el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el individuo posee en su estructura cognoscitiva. Este aprendizaje puede ocurrir en dos dimensiones posibles:

- a) la que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento y
- b) la que se refiere a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado a la estructura de conocimientos o estructura mental del aprendiente.

Dentro de la primera dimensión se encuentran, a su vez, dos tipos de aprendizaje posibles. El aprendizaje por **recepción**, en el que se considera la presentación del contenido en su forma final. El aprendizaje por **descubrimiento**, el cual considera que el contenido principal por aprenderse no se le proporciona al alumno, sino que él tiene que descubrirlo.

En la segunda dimensión se encuentran dos modalidades. El aprendizaje por **repeticón** en el que las asociaciones se dan de una manera arbitraria. Por último se explica el aprendizaje **significativo**, el cual considera que la información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.

Piaget (1970, en Tovar, 2001) considera que en el proceso de aprendizaje el sujeto construye y no simplemente repite; el individuo está involucrado en un proceso activo e interactivo el cual nunca acaba de construirse internamente. Dentro de este proceso también se da el fenómeno de la reciprocidad, es decir, el ambiente y el sujeto se influyen mutuamente. Específicamente a la acción del organismo sobre los objetos que lo rodean (medio ambiente), para incorporarlos a los sistemas de acción del sujeto se le

conoce como **asimilación** y a la reacción de los seres vivos a lo que les rodea, modificando y acomodándolo de acuerdo a sus necesidades se le llama **acomodación**.

Piaget (1970, en Pozo, 1994) establece que los procesos de la asimilación y la acomodación se implican necesariamente, es decir, no existe uno si no se da el otro y viceversa. Cuando hay un equilibrio entre los dos procesos se adquiere el conocimiento o aprendizaje y en consecuencia, menos serán los errores e intentos fallidos de éxito producidos por las asimilaciones o interpretaciones de las cosas. Sin embargo, el desequilibrio que se presenta entre los dos procesos origina que haya aprendizaje o el cambio cognoscitivo en el individuo.

Otro aspecto importante a considerar en el constructivismo es la aportación de Vygotsky (1995, en Tovar, 2001) quien establece que el aprendizaje se origina cuando los procesos de aprendizaje y desarrollo influyen entre sí. No hay aprendizaje si no hay un nivel de desarrollo previo, como tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.

Vygotsky considera que la educación debe promover el desarrollo socio-cultural e integral del alumno. En la educación, el aspecto cultural juega un papel preponderante ya que éste proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social.

El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje se coordina a través de lo que Vygotsky denominó **la zona de desarrollo próximo**, concepto que se refiere al nivel de desarrollo mostrado por el individuo y que se da gracias al apoyo de otra persona, lo cual explica la manera en que interactúan el desarrollo cognoscitivo y la cultura.

Por otro lado, este mismo investigador considera que el hombre no se limita a responder ante la presencia de estímulos, sino que actúa sobre ellos modificándolos. Lo anterior es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. El sujeto modifica el estímulo como resultado del uso de estos instrumentos mediadores. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos.

Tovar (2001) menciona que se pueden definir tres características principales de la corriente constructivista:

- Hay un aprendizaje verdaderamente significativo, ya que éste es construido directamente por los aprendientes.
- El aprendizaje adquirido se puede aplicar a situaciones nuevas, lo cual no ocurre con los conocimientos simplemente incorporados.
- Los alumnos se sienten capaces de producir conocimientos significativos que redundan en una mejora de su autoestima y autoconcepto.

Los tres aspectos anteriormente mencionados conllevan la importancia de mencionar las estrategias que los aprendientes utilizan para mejorar su aprendizaje, las cuales se describen en el siguiente apartado.

2.2.1.2 Desarrollo de estrategias

Para poder comprender de forma integral el proceso de aprendizaje, es necesario explicar que las estrategias de aprendizaje contribuyen a que los estudiantes mejoren su conocimiento. Estas estrategias son técnicas y recursos particulares que emplean los individuos para aprender la L2 (Ellis, 2003). Oxford (1990) considera a estas estrategias como el uso óptimo de técnicas de planeación, competencia, manipulación conciente y movimiento para alcanzar una meta, que en este caso es el aprendizaje de una lengua extranjera.

El uso de las estrategias de aprendizaje es determinante para que los estudiantes mejoren su propio aprendizaje. Aún más, son éstas especialmente importantes para la adquisición de una L2 porque son herramientas para un aprendizaje autodirigido y activo, el cual es esencial para desarrollar una competencia comunicativa efectiva (Oxford, 1990). Entiéndase por competencia comunicativa la habilidad para comunicar, ya sea de una manera oral o escrita en las cuatro habilidades de la lengua.

Oxford (1990) menciona doce características principales de las estrategias:

1. Contribuyen a alcanzar la competencia comunicativa como meta principal.
2. Promueven que los estudiantes logren una auto-dirección de su aprendizaje.
3. Optimizan el papel de los profesores.
4. Presentan diferentes grados de dificultad.

5. Son acciones específicas asumidas por los estudiantes.
6. Involucran diferentes aspectos del aprendiente, no sólo los aspectos cognitivos.
7. Apoyan el aprendizaje de manera directa e indirecta.
8. No siempre son observables.
9. Ocurren a menudo de una manera conciente.
10. Pueden ser enseñadas.
11. Son flexibles.
12. Son influenciadas por una variedad de factores.

Las estrategias de aprendizaje se dividen en **directas** e **indirectas** (Oxford, 1990).

Las **directas** se refieren al desempeño del estudiante en la lengua en diferentes situaciones y tareas, mientras que las **indirectas** se caracterizan por la influencia indirecta del instructor en donde éste se convierte en monitor para coordinar el proceso de aprendizaje. Con el uso de estas estrategias el alumno puede aprender e interactuar con otros.

El mismo autor hace una descripción detallada de las estrategias directas e indirectas, mismas que se aprecian en la tabla 4 y la tabla 5.

Tabla 4. Estrategias directas de aprendizaje

I. Estrategias memorísticas	A. Crear relaciones mentales	{ 1. Agrupar 2. Asociar/Elaborar 3. Contextualización de palabras nuevas
	B. Aplicar imágenes y sonidos	{ 1. Usar imágenes 2. Usar mapas mentales 3. Usar palabras clave 4. Representar sonidos en la memoria
	C. Revisar satisfactoriamente	{ 1. Revisión estructurada
	D. Emplear acción	{ 1. Usar una respuesta física o sensorial 2. Usar técnicas mecánicas

Tabla 4. Estrategias directas de aprendizaje (continuación)

II. Estrategias cognitivas	A. Practicar	1. Repetir
		2. Practicar formalmente con los sistemas de escritura y sonidos
		3. Reconocer y usar fórmulas y patrones
		4. Recombinar
B. Recibir y enviar mensajes	5. Práctica en situaciones de la vida diaria	
	1. Entender la idea rápidamente	
C. Analizar y razonar	2. Usar recursos para recibir y enviar mensajes	
	1. Razonar deductivamente	
	2. Analizar expresiones	
	3. Analizar contrastando los idiomas	
	4. Traducir	
D. Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i>	5. Transferir	
	1. Tomar notas	
	2. Resumir	
III. Estrategias de compensación	A. Predecir inteligentemente	3. Resaltar
		1. Usar información lingüística
B. Superar limitaciones al hablar y escribir	2. Usar otro tipo de información	
	1. Utilizar la lengua materna	
	2. Obtener ayuda	
	3. Usar mímica o gestos	
	4. Evitar la comunicación parcialmente o totalmente	
	5. Seleccionar el tema	
	6. Ajustar o modificar el mensaje	
	7. Crear palabras	
8. Usar una circunlocución o sinónimo		

(Oxford, 1990:18-19)

Tabla 5. Estrategias indirectas de aprendizaje

I. Estrategias metacognitivas	A. Centrar el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none">1. Revisar y relacionar con material previamente conocido2. Poner atención3. Retrasar la producción oral para enfocarse en el escuchar
	B. Planear el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none">1. Hacer investigación sobre el aprendizaje de lenguas2. Organizar3. Fijar metas y objetivos4. Identificar el propósito de una tarea de aprendizaje (en las cuatro habilidades del discurso)5. Planear una tarea de aprendizaje6. Buscar oportunidades para practicar
	C. Evaluar el conocimiento	<ol style="list-style-type: none">1. Autorevisión2. Autoevaluación
II. Estrategias afectivas	A. Disminuir la ansiedad	<ol style="list-style-type: none">1. Hacer uso de relajación progresiva, respiración profunda o meditación
	B. Autoalentarse	<ol style="list-style-type: none">1. Hacer afirmaciones positivas2. Tomar riesgos inteligentemente3. Autocompensarse
	C. Tomar la temperatura emocional	<ol style="list-style-type: none">1. Escuchar al cuerpo2. Usar una lista de actividades3. Escribir un diario de aprendizaje de lenguas4. Discutir sentimientos propios con alguien más

Tabla 5. Estrategias indirectas de aprendizaje (continuación)

III. Estrategias sociales	A. Hacer preguntas	<ol style="list-style-type: none">1. Preguntar para clarificar o verificar2. Pedir corrección
	B. Cooperar con otros	<ol style="list-style-type: none">1. Cooperar con compañeros2. Cooperar con hablantes eficientes de la lengua meta
	C. Empatía con otros	<ol style="list-style-type: none">1. Desarrollar un entendimiento de la cultura2. Tomar conciencia de los pensamientos y sentimientos de otros

(Oxford, 1990:20-21)

Para los fines de la presente propuesta de diseño de actividades para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get* se consideran e incorporan las estrategias de aprendizaje que expone Oxford (1990) en razón de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Dichas estrategias hacen que el alumno tenga más control en su aprendizaje, volviéndolo más competente para desenvolverse en la L2.

2.2.2 Interlenguaje

El interlenguaje es el término usado por primera vez por Selinker (1972, en Ellis, 2003) para referirse al conocimiento sistemático de una segunda lengua que es independiente tanto de la primera lengua del estudiante como de la segunda. El concepto de interlenguaje puede compararse con el funcionamiento de una computadora. En dicha metáfora el estudiante es expuesto a una información entrante (*input*) la cual es procesada en dos estadios. En primer lugar, partes de este *input* son manipulados y llevados a la memoria a corto plazo; después son referidas al *intake*. En segundo lugar, algunas partes del *intake* se almacenan en la memoria a largo plazo como se da en el conocimiento de la L2. Los procesos responsables para crear el *intake* y el conocimiento de la L2 ocurre dentro de la "caja negra" de la mente del estudiante en donde se

construye el interlenguaje del alumno. Finalmente, el conocimiento de la L2 es utilizado por el estudiante para producir información de salida (*output*).

Obviamente, cuando el aprendiente de una L2 le da salida a la información (competencia lingüística) no siempre se presenta de una manera correcta. Por lo cual resulta en modificaciones interactivas en la medida en que los participantes del discurso se involucran en una situación de **negociación de significado** para que haya una comunicación efectiva.

La producción de errores en el interlenguaje por parte del aprendiente es motivo de reflexión, ya que se cree que al estudiar las causas por las que los errores se producen en un acto comunicativo, puede facilitarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, en el siguiente apartado se profundiza un poco más al respecto.

2.2.3 Análisis de error

En el aprendizaje de una lengua es necesario considerar un aspecto significativo para los estudiantes de la L2, es decir, los errores cometidos durante su actuación lingüística. El análisis de errores consiste en examinar muestras del interlenguaje que producen los estudiantes de la L2, con el fin de descubrir la evidencia que indica la naturaleza específica y causa de la producción de los errores (Cunning, 1984).

Para llevar a cabo el análisis de los errores se requiere de su identificación, aunque en ocasiones no es fácil identificar el tipo de error cometido por los estudiantes. Es importante considerar la diferencia entre error y falla. Los errores reflejan lagunas en el conocimiento. Las fallas se dan cuando hay lapsos ocasionales de falta de conocimiento en la actuación lingüística (Ellis, 2003).

Una vez que los errores han sido identificados, pueden ser descritos y clasificados en diferentes tipos. Los errores de **omisión** ocurren cuando el individuo omite un elemento que es requerido para que una emisión lingüística sea gramaticalmente válida. En la **falta de información** se utiliza una forma gramatical en lugar de otra. La **falta de orden** se caracteriza por colocar las palabras de una forma sintácticamente incorrecta.

Los errores pueden ser producto de diferentes causas. Algunos errores parecen ser de carácter universal en el intento de hacer más fácil el aprendizaje de la L2. Se cometen errores de **sobregeneralización** cuando una regla del idioma extranjero se hace extensiva a las demás. Un ejemplo de lo anterior es la *-ed* final del tiempo pasado o pasado participio de los verbos regulares utilizada incorrectamente para los verbos irregulares. En la **transferencia** se hace uso de los patrones lingüísticos de la L1.

Algunos errores son más serios que otros porque llegan a hacer inteligible la actuación lingüística de los individuos. Existe una manera de clasificar los errores en función del grado de error, éstas son: los **errores globales** que alteran toda la estructura de la oración y por lo tanto pueden hacer difícil la producción en la L2. Los **errores locales** que sólo afectan un elemento aislado en la oración.

Para la presente propuesta de elaboración de actividades didácticas para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get* se contempla la naturaleza de los errores cometidos por los estudiantes. El patrón tanto sintáctico como semántico hace que los alumnos, en relación a esta estructura, cometan errores tanto de transferencia como de desinformación.

Para el desarrollo de la presente investigación es necesario abordar las características de la teoría de enseñanza con el propósito de escoger el modelo adecuado para la elaboración de las actividades. El siguiente apartado describe la teoría de enseñanza en la cual se basa esta investigación.

2.3 Teoría de enseñanza

En el presente apartado, con base en el enfoque comunicativo, se describen la teoría de enseñanza y los modelos que se han considerado más adecuados para la propuesta de elaboración de actividades didácticas para la práctica de los Verbos Causativos *Have* y *Get*.

2.3.1 Enfoque comunicativo

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, se han propuesto diferentes métodos y enfoques para cubrir este propósito pedagógico; uno de ellos es el **enfoque comunicativo**.

El enfoque comunicativo surge a finales de los años sesenta como una necesidad de un cambio en la enseñanza de la L2. Este cambio se refiere a la manera de abordar la destreza lingüística del individuo con mayor énfasis en lugar de dar prioridad al conocimiento meramente estructural de la lengua (Richards, 1992).

La función del enfoque comunicativo es la de satisfacer las necesidades de los estudiantes en cuanto al desarrollo de su aprendizaje de la L2. Para los estudiantes, es relevante conocer y usar los diferentes recursos comunicativos que necesita para comprender y expresarse en la lengua meta en situaciones cotidianas (Wilkins, 1972, en Richards, 1992). Dichos recursos se refieren a los sistemas de significados que se presentan en el uso comunicativo de la lengua. Los tipos de recursos son dos: categorías conceptuales y categorías funcionales.

- Las **categorías conceptuales** se refieren a conceptos tales como: tiempo, secuencia, cantidad y localización, entre otros.
- Las **categorías funcionales** comprenden las situaciones en las que se lleva a cabo una petición, rechazo, ofrecimiento o queja, entre otras.

Littlewood (1981) establece la necesidad de un equilibrio entre los aspectos tanto funcionales como gramaticales ya que, por lo menos, dos estudiantes están comprometidos en la interacción y transacciones comunicativas.

El enfoque comunicativo tiene por objetivo lograr que el alumno desarrolle un papel competente en la comunicación utilizando adecuadamente el lenguaje en un contexto social. El conocimiento adecuado de las estructuras lingüísticas, así como las funciones y significados de la lengua, hará posible que el alumno logre ser comunicativamente competente.

Canale y Swain (1980) definen la **competencia comunicativa** como los sistemas fundamentales de conocimiento, así como las habilidades que se requieren para que

haya una interacción efectiva en situaciones comunicativas reales. El **conocimiento** se refiere a lo que los alumnos saben, ya sea de manera consciente o inconsciente; mientras que las **habilidades** se refieren a la manera efectiva en que actúa el estudiante en situaciones de comunicación.

Los aspectos, tanto de conocimiento como de habilidades, en la competencia comunicativa interactúan constantemente a partir de cuatro características principales: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

La **competencia gramatical** se refiere al conocimiento y control de las estructuras lingüísticas por parte del estudiante.

La **competencia sociolingüística** define la manera en que se lleva a cabo la comunicación, y si ésta es expresada y entendida correctamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores tales como el contexto, el propósito de la interacción y las normas que rigen el contexto social.

La **competencia discursiva** se relaciona con la manera en que el estudiante controla la combinación gramatical de las formas y significados para lograr una expresión lingüística efectiva. La coherencia y la cohesión hacen que se logre este objetivo en la comunicación. La **coherencia** se refiere a la relación entre las diferentes estructuras presentadas en un texto oral o escrito. La **cohesión** se relaciona con la unión lógica o consecutiva de las estructuras lingüísticas.

La **competencia estratégica** se refiere al manejo de los estudiantes de las estrategias, verbales y no verbales, las cuales ayudan a compensar lagunas en la comunicación, así como a mejorar la efectividad en la misma.

Para que se cumpla el objetivo del enfoque comunicativo, que es el de preparar y alentar a los alumnos para que se desenvuelvan en la L2, se deben considerar cinco principios básicos:

- Integración de las áreas de conocimiento y habilidades: Competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.
- Necesidades de comunicación: Se deben considerar los intereses sociolingüísticos del estudiante.

- Interacción significativa y realista: Los alumnos necesitan participar en una situación interactiva comunicativa con hablantes de la L2.
- Las habilidades del estudiante en su lengua nativa: Se utilizan como herramienta para optimizar su uso en la L2, tal y como lo hacen en la L1.
- Enfoque amplio en la currícula: Las necesidades psico y sociolingüísticas del estudiante deben ser consideradas para desarrollar programas adecuados a las necesidades académicas de los alumnos. Estos programas deben incluir la enseñanza de la cultura.

Otro aspecto importante que el enfoque comunicativo considera es la evolución del papel de los profesores, alumnos y recursos didácticos, en contraste con los roles tradicionales.

Los alumnos necesitan interactuar con otros estudiantes en diferentes situaciones y dinámicas, en las que se convierten en negociadores. Los profesores cambian su papel al de mediadores que promueven el aprendizaje de una manera motivante para que los alumnos adquieran la L2.

Un aspecto sumamente importante para el desarrollo del aprendizaje de la L2 en el enfoque comunicativo es el diseño de programas, así como el uso de los materiales de enseñanza. Estos deben considerar los intereses, estilos de aprendizaje, necesidades y metas de los estudiantes, por lo tanto, los profesores deben desarrollar materiales didácticos basados en las necesidades de los estudiantes (Applebee, 1974: 119 en Richards, 1992: 65).

Para el diseño de los programas se deben contemplar los contenidos lingüísticos de la enseñanza, así como el aspecto afectivo interpersonal de los estudiantes. También es importante considerar las necesidades de aprendizaje individuales. Estos aspectos a considerar para el diseño de la currícula en un enfoque comunicativo deben apegarse a los requerimientos establecidos por la institución.

En el siguiente apartado se abordan las características de la enseñanza de la gramática explícita e implícita.

2.3.2 Enseñanza implícita vs. enseñanza explícita

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, diferentes enfoques y métodos han tratado a la pedagogía de la gramática de una manera controversial.

Muchas de las investigaciones llevadas a cabo, relacionadas con la adquisición de una lengua, parten de un modelo cognitivo del aprendizaje de un idioma, suponiendo que los aprendices construyen dos tipos de conocimiento: **explícito** e **implícito**, como resultado de la enseñanza de la gramática.

La enseñanza **explícita** se refiere a la instrucción formal de las reglas y estructuras que son analizadas, gradual y conscientemente, en el salón de clase. La enseñanza **implícita** se basa en la internalización de la gramática de una manera intuitiva y sin analizar el sistema de reglas de la lengua meta, por lo que el conocimiento se adquiere de una manera subconsciente.

No obstante, para que los estudiantes obtengan el conocimiento de la L2, de acuerdo con el modelo cognitivo, deben ser expuestos al *input* que incluye la estructura a enseñar y no a la forma del punto lingüístico (Gómez del Estal M., 1999).

A pesar de las discrepancias, la enseñanza de la lengua meta debe considerar ambos enfoques, es decir, tanto de la enseñanza explícita como al enseñanza implícita ya que ambas contribuyen, de una manera complementaria, a cubrir las necesidades del alumno. Para que los estudiantes logren desarrollar una actuación lingüística efectiva, es necesario que ambos tipos de enseñanza de la gramática se lleven a cabo en un contexto de constante práctica con un enfoque comunicativo, el cual es, hoy en día, el enfoque preponderante de la enseñanza de la L2 (Ellis, 1994).

A continuación se describen los modelos de enseñanza seleccionados para la elaboración de las actividades didácticas que se proponen con esta investigación.

2.3.3 Modelos de enseñanza

Con el propósito de seleccionar los modelos con los que se diseñan las actividades que se proponen en este trabajo de investigación, se analizaron las características de las

actividades de *input* y *output* estructurado. A continuación se describen los modelos de *input* y *output* estructurado.

2.3.3.1 *Input* estructurado

El *input* se define como la información lingüística proveniente del exterior con lo que los estudiantes construyen su conocimiento de la lengua que están aprendiendo (Lee y VanPatten, 1995).

Los alumnos procesan el *input* al tratar de comprender el mensaje contenido en él. Procesar el *input* incluye filtrar la información adquirida de diferentes maneras. Lo que los alumnos finalmente retienen es información reducida y ligeramente modificada de la realidad, a lo cual se le denomina como *intake*. El cerebro utiliza el *intake* y no la información "pura" proveniente de la realidad, para crear un sistema lingüístico" (Lee y VanPatten, 1995). El papel primordial del profesor es el de proporcionar a los alumnos actividades que los ayuden a concentrarse en el *input*, con el fin de que la estructura gramatical se asimile antes del periodo de filtración y así se convierta en el *intake* con el que se desarrolle su sistema lingüístico, mismo que será utilizado durante la producción de la lengua meta.

Diferentes estudios han demostrado un mayor beneficio en la enseñanza de lenguas utilizando actividades de *input* estructurado en comparación con los métodos tradicionales (Cadierno, 1995), ya que las actividades de ***input* estructurado** permiten procesar tanto la forma como el significado.

Los estudiantes tratan de obtener, hasta donde es posible, el significado de la estructura gramatical más que la forma. Para que este proceso se lleve a cabo, Lee y VanPatten (1995) proponen una serie de estrategias que establecen que el alumno procesa las palabras que llevan el mensaje lingüístico en el *input* antes que cualquier otro aspecto lingüístico. Los puntos principales que cubren sus hipótesis son:

- Los alumnos procesan el significado en el *input* antes que la forma del punto lingüístico.

- Los estudiantes procesan fácilmente primero los contenidos comunicativos antes que la información que no es significativa.
- Los alumnos tienden a formar patrones estructurales: agente-acción-objeto o sujeto-verbo-objeto.
- Los estudiantes analizan "trozos" de patrones o frases recurrentes, especialmente a partir de las propiedades fonológicas.

El *input* estructurado tiene un efecto positivo en la adquisición de la lengua ya que las actividades de *input* estructurado se caracterizan por:

- Presentar un punto lingüístico a la vez.
- Mantener siempre la atención en el significado.
- Iniciar con oraciones cortas hasta llegar al discurso más elevado.
- Usar *input* tanto oral como escrito.
- Mantener al alumno activamente involucrado en las actividades de *input* estructurado.
- Considerar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Las actividades de *input* estructurado pueden ser **referenciales** y **afectivas** (Lee y VanPatten, 1995:109). Las actividades **referenciales** se remiten a una referencia inmediata concreta. Las actividades **afectivas** se relacionan con el mundo exclusivo del estudiante y requiere un punto de vista o respuesta personal. Se recomienda trabajar primero con las tareas referenciales ya que esto le permite al profesor corroborar si el alumno está centrando su atención a los aspectos gramaticales del *input*.

Las modalidades de las actividades de *input* estructurado pueden ser de opción binaria, relación de columnas, complementación de información y selección de alternativas.

La organización de la información, así como la estructuración de la misma, facilita la comprensión de la lengua meta, que es lo que precisamente se propone con las actividades de *input* estructurado. Por sus características, las actividades de *input* estructurado se han seleccionado para las habilidades de comprensión auditiva y comprensión de lectura. En el siguiente apartado se aborda el proceso de las actividades de *output* estructurado, así como sus características.

2.3.3.2 *Output* estructurado

El ***output* estructurado** permite a los estudiantes acceder a las formas y estructuras que se encuentran en su sistema en desarrollo de la lengua meta para producirla de manera adecuada.

Los procesos que influyen en la producción efectiva de la lengua extranjera son el **acceso** (recuperación y expresión de la forma correcta de un punto lingüístico), el **monitor** (mecanismo que permite identificar los errores al producir la lengua) y las **estrategias de producción** (habilidades desarrolladas que contribuyen a la formulación de las oraciones).

Así como las actividades de *input* estructurado deben cumplir con una serie de requisitos para favorecer el procesamiento de la estructura gramatical junto con su significado, las actividades de *output* estructurado también deben observar una planeación efectiva para que se acceda la estructura correspondiente en su sistema de desarrollo lingüístico y se produzca (*output*) la lengua meta.

La elaboración de las actividades de *output* estructurado comprenden prácticamente los mismos lineamientos que las actividades de *input* estructurado, los cuales se mencionan a continuación:

- Presentar una estructura gramatical a la vez.
- Enfocar la atención en el significado.
- Conectar oraciones aisladas a un discurso más elaborado.
- Usar *output* tanto oral como escrito.
- Los alumnos deben tener conocimiento de la forma o la estructura.
- Alguien más debe responder al *output*.

Para el presente trabajo de investigación, se han seleccionado las actividades de *output* estructurado para promover el desarrollo de las habilidades de producción oral y producción escrita.

Al elaborar las actividades con base en los modelos de enseñanza de *input* y *output* estructurado se proporciona a los estudiantes herramientas adecuadas para que logren desarrollar una competencia comunicativa efectiva en la lengua meta. Estos modelos

consideran la enseñanza explícita de la lengua a aprender en un contexto de salón de clase.

El diseño de materiales que constituye la parte final del marco teórico, establece algunas consideraciones, mismas que se mencionan en el siguiente apartado.

2.4 Diseño de materiales

Para seleccionar los modelos para el diseño de materiales se consultó a Ruvalcaba (2004), Graves (1997) y Nobblit (1972). Para el diseño de actividades para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get* se tomó en consideración la propuesta de Nobblit por ser más concreta.

El diseño de materiales debe cubrir los aspectos educativos, lingüísticos y psicolingüísticos (Nobblit, 1972, en Stern, 1973:175), que se mencionan a continuación:

1. Establecer el contexto educativo.
2. Tomar en cuenta los aspectos descriptivos y contrastivos entre la L1 y la L2 con el fin de conocer el punto lingüístico a tratar que presenta dificultad para los estudiantes de la L2.
3. Considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
4. Incluir las habilidades de la lengua: comprensión auditiva y de lectura, y producción oral y escrita.
5. Determinar los mecanismos de evaluación, con base en los objetivos, para evaluar el funcionamiento de las actividades.

El siguiente capítulo versa sobre la elaboración de las actividades didácticas de esta propuesta, con base en los conceptos del presente capítulo.

III. ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En el presente capítulo se describen las habilidades de la lengua y los objetivos para la elaboración de las actividades para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get* y algunas recomendaciones pedagógicas.

3.1 Contexto educativo

Las características de la institución, la población, el aspecto académico y la organización de los cursos en el CEI de la FES Acatlán, así como la descripción de los contenidos del libro de texto se describen en el primer capítulo.

3.2 Conceptos y descripción gramatical

Las características lingüísticas y la comparación de los Verbos Causativos *Have* y *Get* tanto en español como en inglés, así como las dificultades que los alumnos encuentran cuando aprenden esta estructura gramatical se describen en el capítulo dos.

3.3 Aspectos psicolingüísticos

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se describe en el capítulo dos, haciendo énfasis en las definiciones que ayudan a comprender cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje, y a conocer los fundamentos de la enseñanza de la estructura gramatical, en los que se basa el diseño de las actividades didácticas de la presente investigación.

3.4 Ordenamiento de la información en términos de habilidades

Para la elaboración de la propuesta de actividades para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get* es necesario hacer una descripción de las habilidades a considerar en la presente investigación: comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral, producción escrita y la integración de habilidades.

3.4.1 Comprensión auditiva

La **comprensión auditiva** es la habilidad de la lengua en la que se considera al oyente como un ser que es capaz de procesar lo que escucha. En el salón de clase, de acuerdo con Willis (1981), esta habilidad sirve para identificar y entender lo que otros emiten de manera oral, refiriéndose a aspectos como el ritmo, la pronunciación, la entonación, el vocabulario, la gramática y el mensaje transmitido por quien emite la información.

A continuación se describen una serie de consideraciones que son importantes para que el alumno trabaje las habilidades que le permiten desarrollar de manera exitosa la comprensión auditiva de la lengua en la L2.

Krashen (1982 en Nunan, 1999: 210) considera que el ***input* comprensible** es un factor importante para la comprensión, especialmente en las etapas tempranas de la adquisición de la L2.

Brown y Yule (1983 en Nunan, 1999: 210) contemplan diferentes factores como son, en cuanto a los que hablan: el número de hablantes que participan en la conversación, el registro de la lengua usado, la rapidez con que hablan y los tipos de acento. En cuanto a los que escuchan se debe considerar si estos son sólo parte pasiva o activa de la conversación, qué tan interesado está el oyente en la conversación y el nivel de respuesta lingüística que se requiere. El contenido del mensaje y su complejidad gramatical, de vocabulario, y antecedentes del contexto; y el apoyo requerido en términos de dibujos, diagramas u otros recursos visuales también son considerados.

Watson y Smeltzer (1984 en Nunan, 1999: 210) consideran factores internos de los alumnos tales como la **atención, motivación, interés y conocimiento del tema** como determinantes para lograr un desarrollo efectivo de la comprensión auditiva.

Jeremy Harmer (1996) hace énfasis en que el desarrollo de la comprensión auditiva observa cinco características que lo propician:

- Proporcionar elementos que ayuden a predecir el contexto.
- Obtener la idea principal.
- Extraer información específica o detallada.
- Promover el reconocimiento de patrones o funciones del discurso.
- Permitir al alumno usar la deducción del contexto, sin pedir producción oral o escrita.

El desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva por parte de los alumnos presenta algunas dificultades tales como:

- Los alumnos tienden a agrupar las palabras u oraciones, que debido a la memoria limitada no registran el contenido del mensaje.
- La redundancia de oraciones o vocabulario complica la comprensión ya que los estudiantes consideran que cada vez que la próxima oración o palabra se da en una conversación, se va a dar un mensaje o significado nuevo. Los estudiantes deben saber identificar estos aspectos de redundancia en la lengua oral.
- El uso de formas reducidas, ya sean fonológicas, morfológicas o sintácticas hacen difícil la comprensión, sobre todo si en la L1 no se da este fenómeno tan común como en la L2 como es el caso de la comparación entre el inglés y el español.
- El uso de muletillas, pausas, repeticiones, entre otros, son comunes en la expresión oral de la lengua, lo cual complica la comprensión.
- El uso coloquial de la lengua; cuando el estudiante no está acostumbrado y no lo conoce reduce en gran medida la comprensión auditiva.

El uso de las habilidades lingüísticas por parte de los estudiantes, así como el conocimiento de la interacción sociocultural y el tener un objetivo por el cual escucha, hacen que el mensaje emitido sea entendido adecuadamente.

3.4.2 Comprensión de lectura

La **comprensión de lectura** es una de las habilidades de la lengua que nos permite entender las palabras escritas que expresan sentimientos, emociones e ideas.

Rivers y Temperly (1978, en Nunan 1999:251) sugieren que los estudiantes tienen al leer siete objetivos principales:

1. Obtener información específica.
2. Obtener y entender instrucciones de cómo llevar a cabo alguna tarea del trabajo o de la vida diaria ej. saber cómo manejar herramientas de trabajo.
3. Con fines de entretenimiento.
4. Mantenerse en contacto con amigos a través de la correspondencia o entender cartas personales, formales y de negocios.
5. Conocer qué y cuándo es que algún evento se va a llevar a cabo.
6. Obtener información sobre los acontecimientos del medio que rodea a los alumnos (revistas, periódicos, entre otros).

Para poder realizar cada uno de los objetivos que tiene el estudiante al leer, es necesario llevar a cabo diferentes tipos de lectura. Davies (1995, en Nunan, 1999:251) describe algunos:

- Lectura receptiva: Requiere de una lectura rápida y automática.
- Lectura reflexiva: Genera la reflexión del lector en relación a lo que escribe el autor.
- Lectura de ojeada: Consiste en la lectura rápida para obtener la impresión general preliminar de un texto.
- Lectura de búsqueda: El lector ubica información específica dentro del texto.

Brosnan (1984, en Nunan, 1989: 35) establece que para una comprensión de lectura adecuada se requiere:

- Hacer una relación del contenido de la lectura con los conocimientos previos.
- Identificar la intención funcional de las oraciones o segmentos del texto.
- Utilizar diferentes técnicas para diferentes propósitos de lecturas.
- Usar el conocimiento gramatical de la L2.

Como conclusión, podemos decir que la comprensión de lectura es una interacción entre los conocimientos gramaticales de la L2, así como la experiencia y conocimiento de los estudiantes que influyen para que el texto tenga una intención y significado comprensibles.

3.4.3 Producción oral

La **producción oral** es parte de la vida diaria. Se habla siempre con el fin de comunicar y de llevar a cabo varios tipos de interacción en un contexto social y cultural (Burns, 2002).

Hymes (1974, en Nunan: 1999) establece que la **competencia comunicativa** está compuesta de una interacción tanto **lingüística** como **sociolingüística**, así como de las habilidades conversacionales por parte de los hablantes para saber qué, cómo y a quién se lo quieren decir.

Richards et al. (1985) establecen de una manera más detallada elementos de la **competencia comunicativa**:

- a) Conocimiento de la gramática y el vocabulario.
- b) El conocimiento de las reglas de la producción oral (ejemplo: saber cómo empezar y terminar conversaciones, saber de qué temas se puede hablar en diferentes tipos de producción oral, saber cuál es el registro de la lengua a utilizar según a la persona a quien se habla y en qué situaciones).
- c) Conocer cómo usar y responder a los diferentes tipos de producción oral, tales como peticiones, dar las gracias, ofrecer disculpas, aceptar o rechazar invitaciones, entre otros.
- d) Saber cómo usar la lengua apropiadamente.
- e) Otros aspectos inherentes a los mencionados anteriormente son los sugeridos por Nunan (1989: 32) en donde establece que los estudiantes deben observar las características abajo mencionadas para una comunicación oral adecuada:
 - Habilidad de articular correctamente las palabras para ser entendido.
 - Manejo mínimo aceptable de los patrones de fluidez, estrés, ritmo y entonación.

- Habilidad para intercambiar la información con el fin de lograr un propósito específico (comunicación transaccional) y la habilidad para socializar (comunicación interaccional).

Tsui (1996: 154, en Nunan 1999: 234) considera algunas dificultades que presentan los alumnos al expresarse oralmente:

- Un nivel académicamente no apto de la L2.
- Temor de los alumnos a los errores y a la mofa de los otros estudiantes.
- La intolerancia del profesor a que haya silencio (falta de participación en clase).
- Falta de oportunidades de participación.
- *Input* no comprensible.

Para concluir la descripción de esta habilidad, se puede establecer que la **producción oral** de la L2 requiere de un desempeño adecuado de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes de una forma constante, tanto en su didáctica como en la práctica intensiva de la misma.

3.4.4 Producción escrita

La **producción escrita** de la lengua, al igual que la oral, permite expresar emociones, sentimientos e ideas.

Halliday (1985, en Nunan, 1999:275) sugiere tres **propósitos** principales de la producción escrita:

- **Acción:** anuncios públicos, etiquetas de productos, guías de radio y televisión, menús, directorios telefónicos y manuales de computación, entre otros.
- **Información:** periódicos, revistas de actualidad, anuncios, panfletos políticos, entre otros.
- **Entretenimiento:** *comics*, libros de ficción, poesía y drama, subtítulos de periódicos, entre otros.

Matsuda (2002) considera otros aspectos tales como:

- La exploración o descubrimiento de lo que los estudiantes ya conocen, sienten o creen a través de técnicas tales como agrupamiento, comprensión auditiva y libre escritura.
- Buscar posibles conflictos o desavenencias en cuanto a su capacidad de expresarse a través de la escritura.
- Examinar la realidad y contexto de la práctica escrita.
- Seleccionar la forma apropiada de expresión escrita tales como son: sonetos, narrativa o propuestas para un discurso o conferencia.

Flower y Hayes (1981, en Lee y VanPatten, 1995:216-217) proponen un **modelo cognitivo de producción escrita** que refleja la representación interna mental del conocimiento que debe ser usado por el escritor, en este caso, el estudiante de la L2.

- **Planeación:** Es necesario que, antes de llevar a cabo el proceso de la producción escrita se consideren subprocesos como son: la generación de ideas, organización de las mismas y establecimiento de un objetivo.
- **Traducción:** El proceso por el cual los escritores expresan de una manera escrita lo que está en la mente, es decir, el acto físico de escribir.
- **Revisión:** Analizar y evaluar lo escrito para que a lo largo del proceso de producción escrita haya el recurso de modificar y/o añadir información.
- **Monitor:** Es una estrategia interna que ayuda al escritor a saber cuándo es necesario crear nuevas ideas, conectar o parar la conexión entre otros procesos o subprocesos, parar la revisión y continuar con la traducción, etc.

Como conclusión, la **producción escrita** es una habilidad de la lengua compleja, que requiere el uso de elementos lingüísticos e intelectuales que, de lograrse de una manera efectiva, expresan ideas por medio de textos escritos que, tienen cohesión y coherencia.

3.4.5 Integración de habilidades

Las tendencias actuales de la enseñanza de lenguas se orientan al enfoque comunicativo, el cual considera la integración de las cuatro habilidades de la lengua: comprensión auditiva y de lectura, y la producción oral y escrita, como objetivo primordial de aprendizaje para los estudiantes de una lengua extranjera. Oxford (2001) establece que una integración insuficiente de las cuatro habilidades en el aprendizaje de la L2, da como resultado una producción deficiente de la lengua meta a aprender.

Oxford (2001) considera que la integración de las cuatro habilidades de la lengua en el salón de clases expone a los alumnos de la L2 a una interacción natural en la lengua meta. Por otro lado, los estudiantes obtienen una idea rápida de la riqueza y complejidad del idioma a aprender; anulando la idea tradicional de que no es solamente una cuestión académica para pasar un examen sino que, se convierte en un medio efectivo de interacción comunicativa. Al mismo tiempo, permite al profesor darse cuenta del progreso de los alumnos en las múltiples habilidades y finalmente, este enfoque puede ser altamente motivador para los alumnos de todas las edades y antecedentes sociolingüísticos.

Nunan (1989) considera que aunque es factible hacer una división de las habilidades de la lengua, por ejemplo, escribir un reporte escolar o dar un informe oral, no se dan estas manifestaciones del idioma si no ha habido una lectura antes de elaborar el reporte escrito y si no hay un oyente que escuche el mensaje del reporte oral respectivamente. En otras palabras, se puede decir que en la vida diaria siempre ocurre la integración de por lo menos, dos habilidades de la lengua.

3.5 Evaluación con base en los objetivos

El uso de las actividades que se sugieren en el presente trabajo contribuirá a que los alumnos del nivel PG6 en el CEI de la FESA Acatlán, sean capaces de usar adecuadamente los Verbos Causativos *Have* y *Get* mediante actividades de *input* y *output* estructurado.

3.5.1 Actividades de *input* estructurado

Objetivo general

Los alumnos serán capaces de comprender e internalizar los Verbos Causativos *Have* y *Get* por medio de actividades de *input* estructurado referenciales y afectivas.

Objetivo específico de las actividades de opción binaria

- Los alumnos seleccionarán las respuestas adecuadas de entre dos opciones a partir de la información brindada o de la experiencia personal.

Objetivo específico de las actividades de selección de alternativas

- Los alumnos seleccionarán la respuesta correcta de entre tres o más opciones con la información que escuchen o lean.

Objetivo específico de las actividades de relación de columnas

- Los alumnos relacionarán la información de una columna, con la de otra, para contestar correctamente los reactivos que las conforman.

3.5.2 Actividades de *output* estructurado

Objetivo general

Los alumnos serán capaces de producir de manera oral y escrita los Verbos Causativos *Have* y *Get* a partir de actividades referenciales y afectivas de *output* estructurado.

Objetivos específicos de las actividades de *output* estructurado

- Los alumnos producirán diálogos cortos, de manera oral, a partir de un modelo y con base en algunas ilustraciones (dibujos).
- Los alumnos emitirán su opinión sobre alguna situación tomando en cuenta lo que aprecien en una ilustración, o en texto.

- Los alumnos producirán de manera escrita, oraciones que incluyan la estructura, a partir de las ilustraciones (dibujos) y modelos brindados.
- Los alumnos complementarán las oraciones de acuerdo con lo que conozcan sobre el tema que plantee la actividad.

3.5.3 Integración de habilidades

Los alumnos serán capaces de producir de manera oral y escrita los Verbos Causativos *Have* y *Get* de manera correcta en actividades referenciales y afectivas en las que se integran dos o más habilidades.

Objetivos específicos de las actividades de integración de habilidades

- Los alumnos producirán, de manera escrita, oraciones que contengan la estructura a partir de la información proporcionada.
- Los alumnos expresarán su opinión, de manera oral, sobre la información proporcionada.

3.6 Recomendaciones pedagógicas

Para un mayor aprovechamiento de las actividades para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get* es necesario referirse a la sección teórica del capítulo II para conocer las bases que sustentan la propuesta.

Para la aplicación óptima de estas actividades es necesario que el profesor se cerciore de dar una explicación pedagógica clara del punto lingüístico a tratar para que los estudiantes entiendan las diferencias y similitudes lingüísticas en inglés y español de la estructura gramatical.

Se recomienda que los alumnos trabajen primero con las actividades de *input* estructurado y después con aquellas de *output* estructurado para asegurar que el alumno haya internalizado la estructura antes de producirla.

En este capítulo se hizo la descripción lingüística de las cuatro habilidades de la lengua en la enseñanza de la L2, las cuales son: comprensión auditiva y de lectura; y producción oral y escrita, así como de la integración de las mismas para ayudar a los alumnos a lograr un aprendizaje de la lengua meta de manera significativa.

En el siguiente capítulo se presentan las actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de los Verbos Causativos *Have* y *Get*, así como los manuales para el profesor y el alumno.

IV. PROPUESTA DE LAS ACTIVIDADES

En este capítulo se muestra la propuesta de las actividades para la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get*, así como los manuales del profesor y del alumno.

En el manual del profesor se encuentra la información correspondiente a cada actividad propuesta para que el instructor la conozca y ejecute satisfactoriamente. Dicha información incluye: el título de la actividad, la habilidad discursiva que promueve, la descripción del tipo de actividad, la dinámica de interacción en el grupo, las instrucciones para el profesor, la descripción del material, el tiempo estimado para la realización de la actividad, la clave de respuestas y el *tapescript* en las actividades que así lo requieren.

El manual del alumno muestra las actividades didácticas que promueven la práctica del punto lingüístico que originó esta investigación, las cuales se presentan en el siguiente orden:

- Comprensión auditiva.- Actividades 1-4
- Comprensión de lectura.- Actividades 5-8
- Producción oral.- Actividades 9-12
- Producción escrita.- Actividades 13-16
- Integración de habilidades.- Actividades 17-20

MANUAL PARA EL PROFESOR



Actividad No. 1	
Nombre de la actividad	"TOMMY'S ACCIDENT"
Habilidad	COMPRENSIÓN AUDITIVA
Tipo de actividad	INPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL, DE OPCIÓN BINARIA
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean las oraciones de la hoja del alumno, después que escuchen atentamente y elijan la respuesta correcta. -El profesor repetirá la grabación dos veces.
Material	-Hoja del alumno con diez oraciones con el verbo causativo <i>Get</i> con dos opciones: <i>true "t"</i> o <i>false "f"</i> .
Tiempo estimado	7 minutos
Respuestas	Ejemplo: 1. true 2. true 3. true 4. true 5. true 6. false 7. true 8. false 9. true 10. false
<i>Tapescript</i>	<p>Listen to the conversation and decide whether the statements are true or false.</p> <p>Tim: It seems you had a really hard time after the accident, specially with all that computer work you had to deal with. How do you feel?</p> <p>Tommy: Better. I still need help. I couldn't walk at all. Fortunately some people were there to help me.</p> <p>Tim: What all did you have to do to get your things done?</p> <p>Tommy: Well, for example, I bought a new computer and I needed to get the invoice. My brother John got it for me.</p> <p>Tim: And then?</p> <p>Tommy: I didn't know how to install this new computer program so I asked my cousin Bob to help me with it. He showed me some video games too.</p> <p>Tim: Does your brother know about computers as well?</p> <p>Tommy: No, unfortunately he doesn't have the time but Bob will teach him to use it the next summer. Would you please get me the mail? I'm expecting a catalogue on printers that I ordered from Office Depot.</p> <p>Tim: Sure, no problem. What about your students?</p> <p>Tommy: Fortunately, the principal at school got a substitute to cover my class. I called and ask him to tell my students to e-mail me their work. Aren't you hungry? My brother is about to come and he'll fix some dinner for the three of us. Would you like to stay?</p> <p>Tim: Sure, thanks!</p> <p>Tommy: By the way, if it is not much to ask set the table please!</p> <p>Tim: No problem.</p>

Actividad No. 2	
Nombre de la actividad	"RUNNING ERRANDS"
Habilidad	COMPRENSIÓN AUDITIVA
Tipo de actividad	INPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL DE SELECCIÓN DE ALTERNATIVAS
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los <u>alumnos</u> que escuchen con atención para poder elegir la respuesta correcta. -El profesor repetirá dos veces la grabación.
Material	-Hoja con diez grupos de dibujos, cada grupo tiene tres dibujos de opción múltiple.
Tiempo estimado	7 minutos
Respuestas	Ejemplo: 1. b 2. c 3. a 4. b 5. a 6.c 7. b 8. a 9. a 10. b
<i>Tapescript</i>	Listen to the tape and look at the drawings. Circle the place that shows where the person is going. Example: 1. I'm going to get my checking account opened. 2. I'm going to get this letter mailed. 3. I'm going to get some blood work done. 4. Nancy is going to get her neighbour sued. 5. Clyde is going to get the gas tank filled. 6. I'm going to get this prescription filled. 7. We are going to get our checking account cancelled. 8. My brother is going to get his trousers dry cleaned. 9. Troy is going to get his chest x-rayed. 10. I'm going to get my meals prepared.

Actividad No. 3	
Nombre de la actividad	"SAMANTHA'S KITCHEN"
Habilidad	COMPRESIÓN AUDITIVA
Tipo de actividad	<i>INPUT</i> ESTRUCTURADO, REFERENCIAL, OPCION BINARIA
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	El profesor pide a los alumnos que observen los dibujos, escuchen la grabación y escojan la opción correcta.
Material	-Hoja de trabajo con 10 pares de dibujos de opción binaria y tapescript.
Tiempo estimado	7 minutos
Respuestas	Ejemplo: 1. A 2. B 3. A 4. B 5. B 6. B 7. B 8. B 9. A 10. B
<i>Tapescript</i>	<p>Dora helped Samantha make an egg omelette and some tea. Listen to each one of the sentences carefully and tick (✓) the drawing that best describes what you hear.</p> <p>Example: 1. You will hear: "Samantha had Dora beat the eggs"</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Samantha had Dora cook the eggs slowly. 3. Samantha had Dora pour oil in the pan. 4. Samantha had Dora break the eggs. 5. Samantha had Dora pour water in the kettle. 6. Samantha had Dora boil the water. 7. Samantha had Dora serve the tea. 8. Samantha had Dora buy a new teapot. 9. Samantha had Dora flip the omelette. 10. Samantha had Dora fill the teapot.

Actividad No. 4	
Nombre de la actividad	"MR. AND MRS. BISSETTE'S RESTAURANT"
Habilidad	COMPRESIÓN AUDITIVA
Tipo de actividad	INPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL DE SELECCIÓN DE ALTERNATIVAS
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que escuchen atentamente y escojan la respuesta apropiada. -El profesor repetirá la grabación dos veces.
Material	-Hoja con diez reactivos con el verbo causativo <i>have</i> con actividades de opción múltiple y <i>tapescript</i> .
Tiempo estimado	7 minutos
Respuestas	Ejemplo: 1. Mr. Sheridan 2. Mr. Sheridan 3. Mr. Sheridan 4. Mr. Sheridan 5. Bane 6. Frank Savage 7. Jim Baker 8. Jim Baker 9. Frank Savage 10. Jim Baker
<i>Tapescript</i>	<p>Mr. and Mrs. Bissette own a restaurant. They wanted to sell it but they have decided to fix it up. They are going to do some of the work themselves and they are going to get other people to do some of the work. Put a check on the line that corresponds to the person that will do the job.</p> <p>Mr. B.: Well, what do you think? Do we fix the place up or sell it?</p> <p>Mrs. B.: I say let's do it. It won't be that expensive. We'll do the painting, replace the front door, make new curtains and buy new tablecloths.</p> <p>Mr. B.: I know Mr. Sheridan can do all of that and we'll get somebody to do the plumbing in the rest-rooms. We can call Bane.</p> <p>Mrs. B.: If you call about the plumbing, I'll call Frank Savage about doing the roof.</p> <p>Mr. B.: Didn't he put on the old roof twenty years or so ago?</p> <p>Mrs. B.: That's right, he did. What about cutting down the tree?</p> <p>Mr. B.: Let's have Jim Baker do that. He's got a chainsaw.</p> <p>Mrs. B.: He can do the grass too. I'll ask him to plant some exotic flowers, by the way, Bane can decorate the interiors as well.</p> <p>Mr. B.: Good idea. And since he's a good friend, we won't have to pay him!</p> <p>Mrs. B.: Well, I don't know about that. We could give his family a free dinner.</p> <p>Mr. B.: Stan, that's eight people!</p>

Adapted from: (Graves, 1990)

Actividad No. 5	
Nombre de la actividad	"BE CAREFUL WITH MEDICATION"
Habilidad	COMPRENSIÓN DE LECTURA
Tipo de actividad	<i>INPUT</i> ESTRUCTURADO DE RELACIÓN DE COLUMNAS
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean cuidadosamente y relacionen las columnas
Material	-Hoja con dos columnas con diez oraciones y frases para ser relacionadas
Tiempo estimado	12 minutos
Respuestas	Ejemplo: 1. d 2. b 3. f 4. g 5. c 6. a 7. i 8. h 9. j 10. e

Actividad No. 6	
Nombre de la actividad	"DRUGS ARE KILLING US"
Habilidad	COMPRENSIÓN DE LECTURA
Tipo de actividad	<i>INPUT</i> ESTRUCTURADO REFERENCIAL DE OPCIÓN BINARIA
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean cuidadosamente las oraciones y realizar el ejercicio propuesto.
Material	Hoja con diez reactivos (diez oraciones) con el verbo causativo <i>get</i> de opción binaria
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Pueden variar, sin embargo se dan las respuestas sugeridas: Ejemplo: 1. L 2. L 3. U 4. L 5. L 6. U 7. L 8. U 9. U 10. L

Actividad No. 7	
Nombre de la actividad	"DO YOU NEED A HAND?"
Habilidad	COMPRENSIÓN DE LECTURA
Tipo de actividad	<i>INPUT</i> ESTRUCTURADO, REFERENCIAL DE RELACIÓN DE COLUMNAS
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean las oraciones y relacionarlas con los dibujos.
Material	-Hoja con diez ejercicios de relación de columnas.
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Ejemplo: 1. C 2. F 3. G 4. H 5. J 6. E 7. A 8. B 9. D 10. I

Actividad No. 8	
Nombre de la actividad	"PART OF MY LIFE"
Habilidad	COMPRESIÓN DE LECTURA
Tipo de actividad	INPUT ESTRUCTURADO DE OPCIÓN BINARIA, AFECTIVA
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean cuidadosamente las oraciones y decidan si son verdaderas o falsas de acuerdo a su personalidad y experiencia.
Material	-Hoja con diez oraciones con el verbo causativo <i>get</i> .
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Variarán de acuerdo con la experiencia y personalidad de los estudiantes.

Actividad No. 9	
Nombre de la actividad	"A HECTIC DAY"
Habilidad	PRODUCCIÓN ORAL
Tipo de actividad	OUTPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL
Tipo de interacción	PAREJAS
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos entablar diálogos cortos utilizando el modelo dado.
Material	-Hoja del alumno con diez dibujos como referencia para utilizar la estructura con el verbo causativo <i>get</i> .
Tiempo estimado	7 minutos
Respuestas	<p>Ejemplo:</p> <p>A: I'd like to have this suit dry cleaned, please. Las respuestas del alumno B variarán:</p> <p>B: Certainly ma'am.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. I'd like to have these shoes repaired. 3. I'd like to have this film developed. 4. I'd like to have this prescription filled. 5. I'd like to have these copies made. 6. I'd like to have these pants shortened. 7. I'd like to have the t.v. set repaired. 8. I'd like to have a cast put. 9. I'd like to have a portrait done. 10. I'd like to have a letter mailed.

Actividad No. 10	
Nombre de la actividad	"LEWIS' NEW LIFE"
Habilidad	PRODUCCIÓN ORAL
Tipo de actividad	OUTPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL, AFECTIVA
Tipo de interacción	PAREJAS, TRIOS
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que utilicen las tarjetas u hoja con dibujos para que los alumnos expliquen oralmente las razones que el personaje podría tener para llevarlas a cabo de acuerdo a lo que ven en las ilustraciones.
Material	-Actividad con diez ilustraciones que promueven la producción oral de oraciones con el verbo causativo <i>have</i> .
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	Respuestas abiertas

Actividad No. 11	
Nombre de la actividad	"MY FRIEND HECTOR"
Habilidad	PRODUCCIÓN ORAL
Tipo de actividad	OUTPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL
Tipo de interacción	PAREJAS
Procedimiento	-El profesor proporciona a los alumnos un dibujo con el que los alumnos deben hablar sobre las acciones realizadas por el personaje de la ilustración usando el verbo causativo <i>get</i> .
Material	Hoja con dos dibujos
Tiempo estimado	7 minutos
Respuestas	Ejemplo <ol style="list-style-type: none"> 1. Samantha got Hector to put the dishes away. 2. Samantha got Hector to do the dishes. 3. Samantha got Hector to hang up the coat. 4. Samantha got Hector to clean the window. 5. Samantha got Hector to iron the clothes. 6. Samantha got Hector to wash the towel. 7. Samantha got Hector to buy some fruit. 8. Samantha got Hector to empty the trash can. 9. Samantha got Hector to clear and wipe table. 10. Samantha got Hector to cook a chicken. <p>Las respuestas pueden variar.</p>

Adapted from: (Granger, 1981)

Actividad No. 12	
Nombre de la actividad	"MY DUTIES"
Habilidad	PRODUCCION ORAL
Tipo de actividad	OUTPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL, AFECTIVA
Tipo de interacción	INDIVIDUAL, PARES
Procedimiento	-El profesor pide a los estudiantes que respondan oralmente a las preguntas escritas.
Material	-Diez preguntas que contienen el verbo causativo <i>get</i>
Tiempo estimado	10 minutos
Respuestas	-Las respuestas pueden variar

Actividad No. 13	
Nombre de la actividad	"CHARLES' BUSY LIFE"
Habilidad	PRODUCCIÓN ESCRITA
Tipo de actividad	OUTPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que observen los dibujos y escriban oraciones usando el verbo causativo <i>get</i>
Material	Hoja del alumno con 10 dibujos en donde los alumnos escriben oraciones usando el verbo causativo <i>Get</i> .
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar, sin embargo se dan las respuestas sugeridas: Ej. Charles got the doctor to make an electrocardiogram. 1. Charles got Tom to take the trash out. 2. Charles got Mr. Marin to plant a daisy. 3. Charles got Mrs. Johnson to clean the house. 4. Charles got Helen to fix the car. 5. Charles got Rose to paint the house. 6. Charles got Hazel to cook a turkey. 7. Charles got the doctor to check his heart. 8. Charles got Alf to fix the sink. 9. Charles got his children to fix breakfast. 10. Charles got Dave to do the laundry.

Actividad No. 14	
Nombre de la actividad	"TERRY'S ROOM"
Habilidad	PRODUCCIÓN ESCRITA
Tipo de actividad	OUTPUT ESTRUCTURADO, REFERENCIAL
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que observen cuidadosamente la ilustración y escribir oraciones relacionadas a la misma.
Material	Hoja con ilustración para escribir diez oraciones con el verbo causativo <i>have</i>
Tiempo estimado	10-12 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar, sin embargo se dan las respuestas sugeridas: Ejemplo: 1. Terry might have some coffee made. 2. Terry might have some pictures taken. 3. Terry might have a song composed. 4. Terry might have some science lessons taught. 5. Terry might have some records played. 6. Terry might have her driver's licence renewed. 7. Terry might have some Italian food made. 8. Terry might have the coffee mugs washed. 9. Terry might have her car taken to the service station. 10. Terry might have some the films developed.

Actividad No. 15	
Nombre de la actividad	"PEOPLE NEED HELP"
Habilidad	PRODUCCIÓN ESCRITA
Tipo de actividad	<i>OUTPUT</i> ESTRUCTURADO, AFECTIVA
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean las oraciones incompletas y las completen
Material	-Hoja con diez oraciones para ser completadas con el verbo causativo <i>have</i>
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Variarán con la experiencia del alumno

Actividad No. 16	
Nombre de la actividad	"CAN I HELP YOU?"
Habilidad	PRODUCCIÓN ESCRITA
Tipo de actividad	<i>OUTPUT</i> ESTRUCTURADO, REFERENCIAL
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que observen los dibujos y escriban oraciones tomando en cuenta los elementos dados
Material	Hoja con diez dibujos y estaciones para escribir oraciones con el verbo causativo <i>have</i>
Tiempo estimado	8-12 minutos
Respuestas	<p>Ejemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tim is having the dentist pull a tooth. 2. My mom is having an artist do a portrait. 3. George is having the hairdresser cut his hair. 4. Mrs. Richardson is having a chef cook a special dinner. 5. Peter is having a singer entertain his party 6. Grandma is having the construction worker build a new house. 7. I'm having my chauffeur give a tour around the city. 8. The principal is having the janitor clean the school. 9. I'm having Fernando Botero do a sculpture of me. 10. The Sheriff's Department is having an assistant post a notice.

Actividad No. 17	
Nombre de la actividad	"THINGS TO BE DONE"
Habilidad	INTEGRACIÓN DE HABILIDADES: (producción escrita y oral)
Tipo de actividad	<i>OUTPUT</i> ESTRUCTURADO REFERENCIAL Y AFECTIVO
Tipo de interacción	INDIVIDUAL, PARES, GRUPAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean los elementos para que escriban preguntas usando el verbo causativo <i>have</i> y después hacer preguntas a sus compañeros
Material	-Hoja del alumno con 10 reactivos con elementos para que escriban preguntas y espacios para que pregunten a sus compañeros con respuestas de opción binaria "yes" o "no"
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Variarán de acuerdo al criterio de los estudiantes.

Actividad No. 18	
Nombre de la actividad	"THE WRONG PERSON"
Habilidad	INTEGRACIÓN DE HABILIDADES (comprensión de lectura, producción oral y escrita)
Tipo de actividad	<i>INPUT</i> ESTRUCTURADO, REFERENCIAL; <i>OUTPUT</i> ESTRUCTURADO, AFECTIVA.
Tipo de interacción	INDIVIDUAL, PAREJAS, GRUPAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean los elementos dados para que escriban oraciones e intercambien con sus compañeros utilizando el verbo causativo <i>have</i>
Material	-Hoja con diez reactivos con columnas para que sean trabajados por los alumnos de acuerdo a las instrucciones usando el verbo causativo <i>have</i>
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Varián de acuerdo con la experiencia y personalidad del alumno

Actividad No. 19	
Nombre de la actividad	"WHAT WOULD YOU HAVE DONE?"
Habilidad	INTEGRACIÓN DE HABILIDADES (comprensión de lectura, producción escrita)
Tipo de actividad	<i>INPUT</i> ESTRUCTURADO, REFERENCIAL; <i>OUTPUT</i> ESTRUCTURADO, AFECTIVA
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que lean cuidadosamente las oraciones y escribir oraciones relacionadas a estas
Material	-Hoja con diez oraciones con el verbo causativo <i>get</i> para que los alumnos escriban oraciones usando el verbo causativo <i>get</i>
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Varián de acuerdo a la personalidad y experiencia de los alumnos

Actividad No. 20	
Nombre de la actividad	"THE RICHEST WOMAN IN THE WORLD"
Habilidad	INTEGRADA (comprensión de lectura, producción escrita)
Tipo de actividad	INPUT ESTRUCTURADO DE RELACIÓN DE COLUMNAS; OUTPUT ESTRUCTURADO; REFERENCIAL
Tipo de interacción	INDIVIDUAL
Procedimiento	-El profesor pide a los alumnos que relacione las columnas y después escriba oraciones en función de la información dada por la relación de columnas
Material	-Hoja del alumno con diez reactivos con el verbo causativo <i>get</i> para relación de columnas y espacios para escribir oraciones
Tiempo estimado	15 minutos
Respuestas	Las respuestas pueden variar al escribir en los espacios. Ejemplo: 1. d <u>She gets the car agency to send her a new one.</u> 2. a 3. i 4. b 5. e 6. f 7. g 8. h 9. c 10. j

MANUAL

PARA

EL

ALUMNO



Tommy's accident



Listen to the conversation and decide whether the following statements are True "T" or False "F".

Example:
















- | | | |
|--|---|---|
| 1. Tommy got his brother to get the invoice. | X | F |
| 2. Tommy got Bob to teach him how to use the new program. | T | F |
| 3. Tommy got Bob to show him some video games as well. | T | F |
| 4. Tommy's brother will get Bob to teach him how to use computers. | T | F |
| 5. Tommy got Tim to get the mail. | T | F |
| 6. Tommy got Office Depot to send him a catalogue on computers. | T | F |
| 7. The principal at school got a substitute to cover Tommy's class. | T | F |
| 8. Tommy will get his students to e-mail their work to the substitute. | T | F |
| 9. Tommy will get John to cook dinner. | T | F |
| 10. Tim got Tommy to set the table. | T | F |





Listen to the tape and look at the drawings. Circle the place that shows where the person is going.

Example: 1. I'm going to get my checking account opened.

1.	 <p>A</p>	 <p>X</p>	 <p>C</p>
2.	 <p>A</p>	 <p>B</p>	 <p>C</p>
3.	 <p>A</p>	 <p>B</p>	 <p>C</p>
4.	 <p>A</p>	 <p>B</p>	 <p>C</p>
5.	 <p>A</p>	 <p>B</p>	 <p>C</p>

6.



A



B



C

7.



A



B



C

8.



A



B



C

9.



A



B



C

10.



A



B



C



Dora is helping Samantha make an egg omelette and some tea. Listen to each one of the sentences carefully and tick (✓) the drawing that best describes what you hear.



Example: 1. "Samantha got Dora to beat the eggs."

1.



A (✓)



B ()

2.



A ()



B ()

3.



A ()



B ()

4.



A ()



B ()

5.



A ()



B ()

6.



A ()



B ()

7.



A ()



B ()

8.



A ()



B ()

9.



A ()



B ()

10.



A ()



B ()



Listen to the recording and put a check on the line referring to the person who will do the job in Mr. and Mrs. Bissette's restaurant.

Mr. and Mrs. Bissette	Jim Baker	Mr. Sheridan	Bane	Frank Savage	
Example:		✓			
1. will have	_____	_____	_____	_____	do the painting.
2. will have	_____	_____	_____	_____	replace the front door.
3. will have	_____	_____	_____	_____	make new curtains.
4. will have	_____	_____	_____	_____	buy new tablecloths.
5. will have	_____	_____	_____	_____	do the plumbing.
6. will have	_____	_____	_____	_____	repair the roof.
7. will have	_____	_____	_____	_____	cut down the tree.
8. will have	_____	_____	_____	_____	cut the grass.
9. will have	_____	_____	_____	_____	decorate the interiors.
10. will have	_____	_____	_____	_____	plant exotic flowers.



Adapted from: (Graves, 1990)



I took the wrong kind of medication. Instead of taking some aspirin I took a tranquilizer by accident. I was drowsy and didn't feel good. But also, I had a lot of things to do. Fortunately I have friends and family. I had them help me with all the activities I had to have done. Match column "A" with column "B" to find out what they helped me with.











Example:

	A	B
	Example:	
1. (d)	I had Mary take my suit...	a) computer.
2. ()	I had George take my car...	b) to the mechanic.
3. ()	I had my father fill...	c) the car.
4. ()	I had my brother pay the electricity...	d) to the laundry.
5. ()	I had Sharon tune up...	e) sofa.
6. ()	I had my girlfriend program the...	f) taxes for me.
7. ()	I had George walk the...	g) bill.
8. ()	I had my sister give the dog...	h) a bath.
9. ()	I had my classmate e-mail me...	i) dog.
10. ()	I had Steve upholster my...	j) the homework





Read the statements below and, according to your opinion circle Likely "L" or Unlikely "U"

Example:		Likely	Unlikely
1. Drugs get your body to go through metabolic changes.		<input checked="" type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
2. Alcohol gets your body to develop cirrhosis.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
3. Cocaine gets your body to grow.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
4. Nicotine gets your body to develop cancer.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
5. Heroin gets your body to develop cancer.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
6. Crack definitely gets your body to develop cancer.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
7. Aspirin gets your head to ache.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
8. Caffeine, contained in soft drinks gets your body to be tranquil.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
9. Tranquilizers get you to change your personality.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U
10. Tranquilizers get your body to become drowsy.		<input type="radio"/> L	<input type="radio"/> U

Do you need a hand?



Read the sentences below and match them with the drawing that best describes them. Write the letter in the parenthesis.

Example:

1. (C) George needs to have the flower base glued.

2. () Albert needs to have the lawn mowed.

3. () My cousins need to have their roof repaired.

4. () Rose needs to have her tree planted.

5. () James needs to have his house cleaned.

6. () Mr. and Mrs. Richardson need to have their furniture painted.

7. () The Robertson's need to have their house built.

8. () Larry needs to have the logs sawn.

9. () Jenny needs to have a picture put up.

10. () Albert and John need to have some wallpaper bought.

A



B



C



D



E



F



G



H



I



J





Read the sentences and circle True "T" or False "F" according to your experience and personality.

Example:



1. You get your parents to help you make important decisions.

T

 F

2. You get your friends to pay for your meals.



T

F



3. You get your brother / sister to clean your room.

T

F

4. You get your classmates to do your homework.



T

F



5. You get the priest to read the bible to you.

T

F

6. You get your best friend to give you advice.



T

F



7. You get your friends to send you messages by e-mail.

T

F

8. You get your English teacher to explain the new grammar points.



T

F



9. You get your sixth sense to guide your life.

T

F

10. You get your feelings to decide about important decisions.



T

F

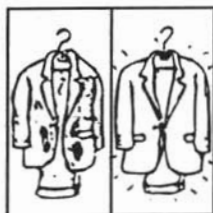


Look at the drawings and see what needs to be done. Student "A" will express what he wants to have done and student "B" answers. They take turns.

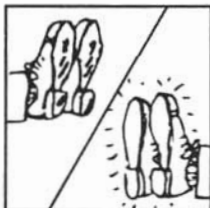
Example:

A: *I'd like to have this suit cleaned and pressed, please.*

B: *Certainly, sir / ma'am.*



1. clean and press this suit



2. repair these shoes



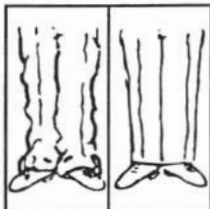
3. develop this film



4. fill this prescription



5. make copies of these papers



6. shorten these pants



7. repair the TV set



8. put a cast



9. do a portrait

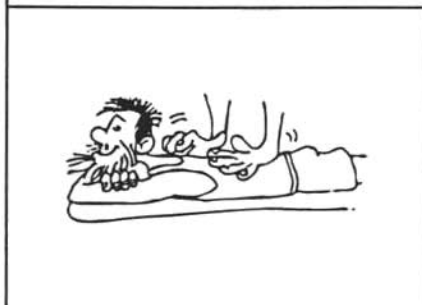
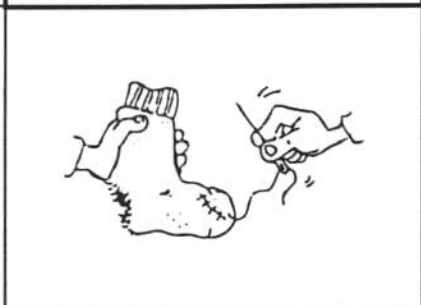
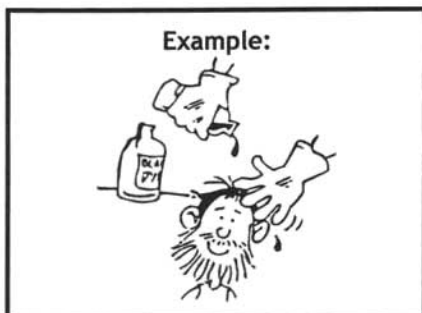


10. mail a letter



Lewis hasn't been happy for the last couple of years, so he has decided to change his life in order to be happy. Below, you'll find some pictures related to his new life. Use them as reference to give oral examples and talk about them.

Example: *Lewis will get his hair dyed because he wants to look younger and impress all the girls...*

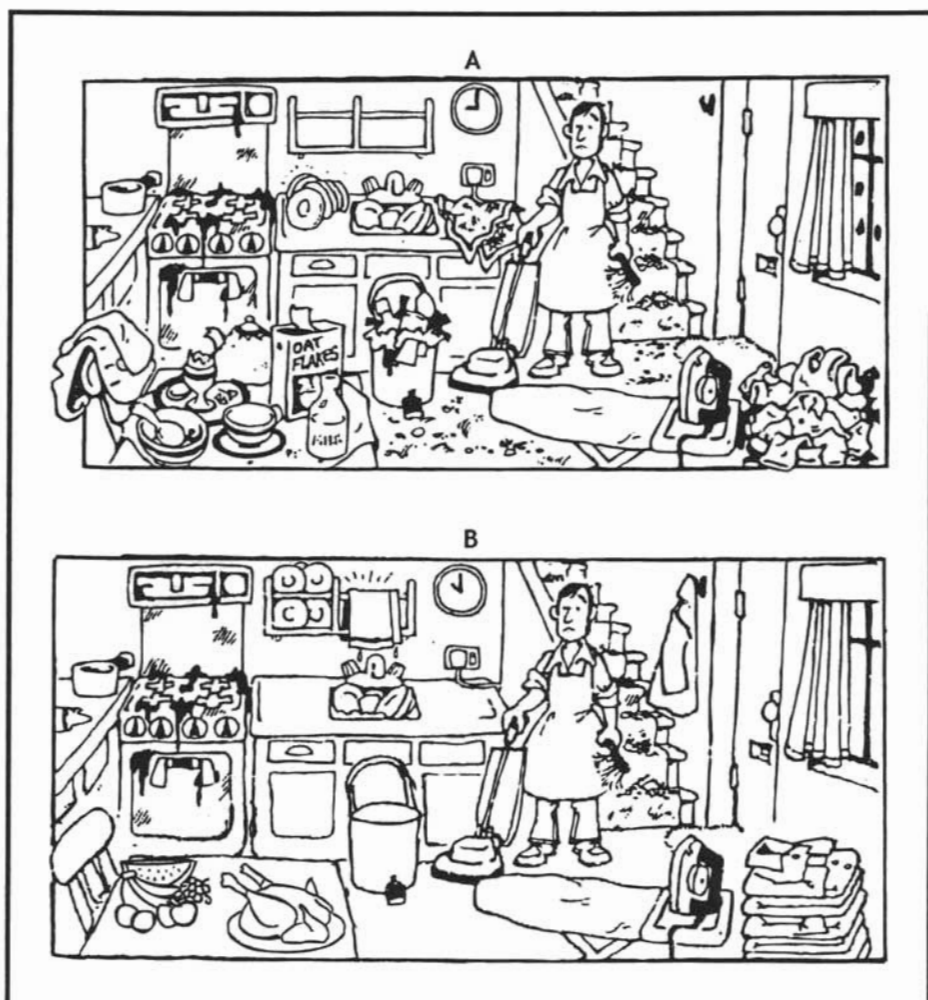






It is Wednesday. Samantha's house was dirty yesterday. She is on a trip overseas. She called her friend Hector and told him that her parents were coming to visit her this Friday, so she asked him to help her clean and do some other things. He didn't have time to do everything he was supposed to do. Compare drawing "A" with drawing "B" and talk about it.

Example: *Samantha got Hector to vacuum the floor.*



Adapted from: (Granger, 1981)



Think of your school days. Answer the questions below. Look at the model.

Example:

1. **A:** *Did you use to do your homework or you got someone to do it for you?*

B: *Sometimes I got someone to do it for me.*



2. Did you use to fix your sandwiches or you got someone else to do it for you?

3. Did you use to carry your school bag or you got someone to do it for you?



4. Did you use to wash your clothes or you got someone to do it for you?

5. Did you use to go home by yourself or you got someone to take you to school?



6. Did you use to brush your shoes or you got someone to do it for you?

7. Did you use to buy your school supplies or you got someone to do it for you?



8. Did you use to color your maps or you got someone to do it for you?

9. Did you use to learn new games or you got someone to show you how to play them?



10. Did you use to fight a lot or you got someone to take care of your little differences with some other students?



Charles was very busy yesterday. He had a lot of things to do. He did some things himself and he got someone else to do them for him. Look at the drawings and write what others did for Charles.

Example:



Example: Charles got the doctor to make an electrocardiogram.

The doctor



1. _____
Tom



2. _____
Mr. Marin



4. _____
Mrs. Johnson



3. _____
Helen



5. _____
Rose



6. _____
Hazel



7. _____
the doctor



8. _____
Alf



9. _____
his children



10. _____
Dave



Look at Terry's room. Use your imagination and decide what she might do using the causative verb *Have*.














1. Example: She might have her cousin take pictures of her .
2. _____ .
3. _____ .
4. _____ .
5. _____ .
6. _____ .
7. _____ .
8. _____ .
9. _____ .
10. _____ .



Think of the benefits we get from people in our everyday life. Complete the sentences below.

Example:

 <p>Example: We get doctors <u>to check our blood pressure.</u></p>	 <p>1. We get accountants _____.</p>	 <p>2. We get the dentist _____.</p>
 <p>3. We get lawyers _____.</p>	 <p>4. We get the mechanic _____.</p>	 <p>5. We get the mail person _____.</p>
 <p>6. We get clowns _____.</p>	 <p>7. We get police officers _____.</p>	 <p>8. We get fire fighters _____.</p>
 <p>9. We get teachers _____.</p>	 <p>10. We get carpenters _____.</p>	



We sometimes need help and there is always someone willing to do it. Look at the drawing, using the words given write a sentence on the line using the causative verb have.

Example:



Example: 1. Tim / the dentist / pull / tooth

Tim is having the dentist pull his tooth.



2. My mom / an artist / do / a portrait



3. George / hairdresser / cut / his hair



4. Mrs. Richardson / chef / cook / a special dinner



5. Peter / a singer / entertain / his party



6. Grandma / the construction worker / build / a new house



7. I / chauffeur / give me / a tour around the city



8. The principal / janitor / clean / school



9. I / Fernando Botero / do a sculpture of me



10. The Sheriff's department / an assistant / post / a notice













Look at the elements given in column "A", using them, write the questions in column "B" using the causative verb *have*, then, answer according to your experience in column "C". Afterwards, ask one partner and circle Yes or No in column "D".

A	B	C YOU	D CLASSMATE
Ex.: Iron / shirt / yesterday	<i>Did you have your mom to iron your shirt yesterday?</i>	Yes / No	Yes / No
1. check / temperature		Yes / No	Yes / No
2. cook / tomorrow		Yes / No	Yes / No
3. teach / lesson / this week		Yes / No	Yes / No
4. cash / check / last week		Yes / No	Yes / No
5. fill / tooth / this afternoon		Yes / No	Yes / No
6. do / taxes / this year		Yes / No	Yes / No
7. take / metro station / today		Yes / No	Yes / No
8. cut / hair / this month		Yes / No	Yes / No
9. paint / house / this year		Yes / No	Yes / No
10. check / your thesis / this week		Yes / No	Yes / No





Some people need to have some things done fast and without any complications. Sometimes things don't go the way we want them to be. Read the sentences in column "A". According to your opinion write what you would do in column "B". Then, write the questions in column "C" that you will ask your partner and write his / her answer in column "D".

	A	B	C	D
	Example: 1. Mr. Cox will have his wife cook a turkey for his party.	<i>I would have my friends bring their own food.</i>	<i>What would you have people do?</i>	<i>I would have someone cook for everybody.</i>
	2. George will have a singer entertain the guests.			
	3. My boss will have his secretary buy bus tickets to go to Cancun.			
	4. My sister will have the mail person take a letter to her boyfriend.			
	5. Alf will have the boy feed the fish.			
	6. My mother will have an art student do her portrait.			
	7. Mr. Allport will have her friend recommend some medication for his headache.			
	8. Walter will have the technician repair his t.v. set.			
	9. Agnes will have the maid press her clothes.			
	10. I will have you show me how to use computers.			

What would you have done?



Below you'll read about different situations and the way people have handled them. Think of the way you would have done it and write your ideas on the lines.

Example:

1. John lost his job. He got his wife to support him.

I would have gone to an employment agency

2. My friend Frederick committed suicide. His wife got herself to fall into a deep depression.

3. Rex and Janelle got into an argument. Rex got his mother to talk to Janelle.

4. My neighbour caught her cousin doing drugs. She got the police to arrest him.

5. Mr. Bryant cheated on his wife with Mrs. Leach. Her husband got him killed.

6. Miss Lintecum failed Timmy in her social studies class. Her mother got him to go to bed for a week without dinner.

7. My grandpa had a horse. The animal was very sick. My granddaddy was frustrated and decided to get someone to kill him.

8. Some people at the office had a party. They got someone to cater the reunion.

9. Austin's TV was broken. He got his inexperienced friend to fix it. He burned the TV. set.

10. My friend James had a terrible headache. He got his friend Sergio to buy him some aspirin. He ended up going to a hospital.





Think of the richest woman in the world. Match the columns according to her life style. What else would you imagine she could do? Write down what you think on the line. Look at the example.

When her car breaks down...	1.	a.	she gets it cut lying in bed at home drinking champagne.
When she wants a new hair style...	2.	b.	she gets them cut by her personal manicurist who also paints them purple.
If she's alone for dinner...	3.	c.	she gets a famous singer to give her a private concert at home.
If her toenails need cutting...	4.	d.	she doesn't get it repaired at a garage.
If her shoes are dirty...	5.	e.	she doesn't get the servant to clean them.
When her cats are hungry...	6.	f.	she doesn't get her servant to feed them.
When it's time for her to make a new record...	7.	g.	she gets her songs written by the most famous songwriters in the world.
When she's bored with her home...	8.	h.	she doesn't get her house redecorated.
If she's bored...	9.	i.	she gets her friends picked up in her Rolls Royce and brought to her house to eat with her.
If she wants to read a book...	10.	j.	she has it read to her by a servant.

1. Example: She gets the car agency to send her a new one .
2. _____ .
3. _____ .
4. _____ .
5. _____ .
6. _____ .
7. _____ .
8. _____ .
9. _____ .
10. _____ .



CONCLUSIONES

La enseñanza de algunos puntos gramaticales del inglés como lengua extranjera, requieren una atención especial en razón de sus diferencias con el español. Esto provoca que se torne un reto para los estudiantes de la L2. Este es el caso de la enseñanza de los Verbos Causativos *Have* y *Get*. En razón de la complejidad lingüística que representan para los estudiantes, la elaboración del presente trabajo se justifica.

La descripción lingüística y el análisis contrastivo de los Verbos Causativos *Have* y *Get* en inglés, así como de sus equivalentes en español, permitieron apreciar sus similitudes y diferencias. Lo que a su vez, ayudó a la selección de un modelo para el diseño de actividades didácticas que facilitaran la enseñanza y promovieran la práctica del punto lingüístico abordado en este proyecto de investigación.

De manera particular, se pretende favorecer a la población estudiantil de inglés del PG6 del CEI, sin embargo se considera que las actividades pueden ser utilizadas por cualquier docente interesado en proveer a sus alumnos de práctica adicional, de los Verbos Causativos *Have* y *Get*.

Se espera que la presente propuesta de actividades se considere como un instrumento didáctico efectivo para el profesor. El uso de las actividades que se proponen contribuirá a confirmar el funcionamiento eficiente de las mismas o, en caso de que no sea así, poder hacer las correcciones pertinentes.

Además, se espera que el diseño de las actividades sirva como modelo para elaborar otras más relacionadas con el tema o, en su defecto, contribuyan al desarrollo de otros diseños que cubran diferentes puntos lingüísticos

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, Enrique y Martínez Linares, María Antonia. 1997. *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alonso Marcos, A. 1986. *Glosario de la Terminología Gramatical*. Madrid: Ed. Magisterio Español.
- Applebee, Arthur N. 1974. "Tradition and reform in the teaching of English: A history". En *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Ausubel, D. 1989. "Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel". En *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ausubel, et al. 2003. *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. (15a. ed.). México: Editorial Trillas.
- Azar, Donald, A. et al. *Understanding and Using English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Beristain, Helena.1984. *Gramática Estructural de la Lengua Española*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Brewster, Simon y Davies Paul. 2001. *Skyline 3*. Oxford: MacMillan
- Brown, D. 2001. *Teaching by Principles. An alternative Approach to Language Pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Brown, H.D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Byalystok, E. 1994. *Models of Second language learning an the Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Cadierno López, Teresa. 1992. *Explicit Instruction in Grammar: A comparison of Input Based and Output Based Instruction In Second Language Acquisition, Unpublished doctoral Dissertation*. University of Illinois: Urbana.

- Canale, M. y Swain, 1987. "Some Theories of Communicative Competence". En W.E. Rutherford. (Ed.) *Second Language Grammar. Teaching and Learning*. London: Longman.
- Carter, James Patric, Mason, Jack. 1958. *American English Course*. México: Ed. Instituto Mexicano-Norteamericano de Relaciones Culturales.
- Celce-Murcia, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd. Ed.) USA: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia M. y Hilles, S. 1988. *Techniques and Resources on Teaching Grammar*. New York: CUP.
- Corder, S. Pit. 1973. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dixson, Robert J. 1995. *Regents English Workbook 3*. USA: Prentice Hall Regents.
- Ellis, Rod. 1988. "Developing Grammatical Competence in the Classroom". En *Classroom Second Language Development*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- _____. 2003. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. 1994. *Integrating Grammar instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Task*. TESOL Quarterly. Vol. 28 (2): 323-350.
- Franco García, Elvía. 2004. "El input estructurado como alternativa para la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera". En Cortés Gabriel y Novoa Gladys (compiladores). *Memoria del tercer coloquio de lenguas Extranjeras*. México: UAM Azcapotzalco.
- Fuscoe, Kate. 2001. *Skyline 3*. Oxford: MacMillan.
- García Córdoba, Fernando. 1998. *La Tesis y el Trabajo de Tesis*. México: Spanta.
- Granger, Colin. 1981. *Play Games With English*. Oxford: Heinemann International Publishing.
- Graves, Kathleen. 1997. *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, Kathleen, y David Rain. 1989. *East West II*. Oxford: OUP.
- _____. 1990. *East West III*. Oxford: OUP.
- Green, Ronald. 1997. *Moving with Grammar*. London: Beaumont Publishing.

- Hernández Sampieri, Roberto *et al.* 2001. *Metodología de Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana de México.
- Hymes, D.H. 1979. "On Communicative Competence". En J.B. Pride (Ed.). *Sociolinguistic Aspects of Language of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- James, Carl. 1980. *Contrastive Analysis*. Great Britain: Longman.
- Krashen, S.D. 1980. "The monitor Model for Adult Second Language Performance". En Kennet Croft (Ed.) *Reading on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publisher.
- Larsen-Freeman, Diane. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, *et al.* 1990. "Instructed Second Language Acquisition". En *An Introduction To Second Language Research*. New York: Longman.
- Lee J. y VanPatten, B. 1995. "Grammar Instruction as Structured Input". En *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York, U.S.A.: McGraw Hill.
- Littlewood, William. 1981. *Communicative Language Teaching*. Great Britain: Oxford University Press.
- Llorach, Emilio. 1984. *Estudios de Gramática Española*. Madrid: Biblioteca Romántica.
- Mahnke, Kathleen, M. 1996. *TOEFL Preparation Course*. Oxford: Heinemann.
- Mc Laughlin, B. 1987. "Cognitive Theory". En *Theories of Second Language Learning*. New York, USA: Prentice Hall.
- Molinsky, Steven J. 1989. *Side by Side Book 1*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
 _____ . 1989. *Side by Side Book 2*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
 _____ . 1989. *Side by Side Book 3*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Muñoz Razo, Carlos. 1988. *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Prentice Hall.
- Murphy, Raymond. 1990. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. USA: Heinle and Heinle Publishers.
- Odlin, Terrence. 1994. *Introduction in Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Oxford, R., 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Pozo, J.I. 1994. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Editorial Morál.
- Revilla, Santiago. 1974. *Gramática Española Moderna*. México: McGraw-Hill.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 1992. *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.
- Richards, Jack, et al. 1997. *New Interchange. "English for Internacional Communication". Student's book 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabino, Carlos A. 1998. *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Argentina: Lumen Humanitas.
- Schmelkes, Corina. 1998. *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford University Press.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En Richards, Jack C. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. England: Longman.
- Sharpe, Pamela J. *How to Prepare for the TOEFL*. 2001. New York: Barron's Educational Series.
- Sheperd, John y Rossner, Richard. 1984. *Ways to Grammar*. London: McMillan.
- Silva, T. y Matsuda P. 2002. "Writing". En Shmitt, N. (ed) *An Introduction to Applied Linguistics*. USA: OUP.
- Soars, John and Liz. 2001. *American Headway. Book 1*. New York: Oxford University Press.
- _____. 2002. *American Headway. Book 2*. New York: Oxford University Press.

_____. 2003. *American Headway. Book 3.* New York: Oxford University Press.

Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Thewlis, Stephen H. 2000. *Grammar Dimensions.* Boston: Heinle and Heinle.

Tovar, S., Alfonso. 2001. *El Constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* México: Instituto Politécnico Nacional.

Van Dalen D.B. y W.J. Meyer. 1994. *Manual de técnicas de la investigación educacional.* México: Paidós. Illinois: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, Bill 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition.* The University of Illinois, Urbana: Ablex Publishing Corporation

Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged. 1971. Massachusetts: Merriam Company Publishers.

Willis, Jane. 1981. *Teaching English Through English.* New York: Longman.

DICCIONARIOS

Diccionario de la Lengua Española. 1992. Madrid: Espasa- Calpe.

Diccionario de Lingüística. 1983. Madrid: Alianza.

Diccionario de Sinónimos y Antónimos Océano Conciso. 1995. México: Océano.

Diccionario del Uso del español. 1984. Madrid: Gredos.

Diccionario Porrúa de la Lengua Española. 1975. México: Porrúa.

PÁGINAS DE INTERNET

Salido, Nuria. "La Gramática Comunicativa" (Documento Web). 2004.
<http://internet.cervantes.es/internetcentros/culturalpolf/gramáticaComunicativa.pdf>
(20 de agosto de 2004)

"Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel" (Documento Web). 2004.
<http://www.didacticahistoria.com/psic/psic/psic02.htm>
(15 de mayo de 2004)

Basdeo, Ganesh. "Verbos Causativos" (Documento Web). 2004.
<http://courses.washington.edu/dibas/406/relexives-406.html>
(17 de mayo de 2004)

Gynan, N. Shaw. "Contrastive Analysis and Creative Construction" (Documento Web).
2004. <http://www.ac.wvu.edu/snygynan/TESL410/teslec5.html>
(22 de mayo de 2004).