

007701

2 ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

"Propuesta de una gramática pedagógica de verbos compuestos con *GET*, dirigida a hispanohablantes"

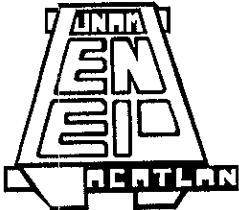
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES

PRESENTA:

MARCELA GARCIA AVILES

ASESOR: MTRA. PATRICIA ANDREW Z.



NAUCALPAN. EDO. DE MEXICO

1998

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

259273



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

| | Pag. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| I. Introducción a la gramática pedagógica: definición y elementos. | |
| 1.1. Definición de gramática. | 2 |
| 1.2. Tipos de gramática. | 3 |
| 1.2.1. Prácticas gramaticales. | 3 |
| 1.2.2. Gramática explícita y gramática implícita | 4 |
| 1.2.3. Competencia comunicativa. | 5 |
| 1.3. Adquisición-Aprendizaje. | 5 |
| 1.3.1. Proceso de adquisición y aprendizaje y Teoría del Monitor | 6 |
| 1.3.2. Teoría del aprendizaje. | 7 |
| 1.4. Descripción de la población | 8 |
| II. Descripción lingüística. | |
| 2.1. Sistema lingüístico del verbo compuesto con <i>get</i> . | 11 |
| 2.2. Análisis contrastivo del verbo compuesto con <i>get</i> . | 14 |
| 2.3. Tratamiento pedagógico. | 18 |
| III. Modelos teóricos de la enseñanza de la gramática. | |
| 3.1. Teoría cognoscitiva. | 20 |
| 3.2. Interlenguaje. | 22 |
| 3.3. Análisis de errores. | 23 |
| 3.4. Modelos de toma de consciencia. | 23 |
| 3.5. Procesamiento de "input". | 26 |
| 3.6. Procesamiento de "output". | 27 |
| IV. Diseño de la gramática pedagógica. | |
| 4.1. Explicación gramatical del verbo compuesto <i>get</i> para el docente. | 29 |
| 4.2. Ejercicio de toma de consciencia. | 30 |
| 4.3. Ejercicios de "input" estructurado. | 33 |
| 4.4. Ejercicios de "output" estructurado. | 41 |
| 4.5. Ejercicios de integración de habilidades. | 48 |
| CONCLUSIONES | 52 |
| APÉNDICE | 54 |
| BIBLIOGRAFÍA | 58 |

Introducción.

El verbo compuesto *get* causa algunas dificultades a los alumnos hispanoparlantes. Estas son provocadas debido a la gran diferencia que existe en inglés y español, concretamente en aspectos de significado y estructura.

Existen varios problemas que acentúan la confusión en el alumno, e inclusive en el docente. En primer lugar no hay materiales pedagógicos enfocados a este tema y en segundo lugar los libros que se encuentran en el mercado utilizan varios verbos compuestos, sin profundizar en los diversos aspectos que un sólo verbo compuesto implica. Tales factores son una desventaja para enseñarlos y aprenderlos.

Estas dificultades que se aprecian en la enseñanza-aprendizaje de verbos compuestos en inglés, fomentarán la creación de una gramática pedagógica. Es por esto que en este trabajo se abordará específicamente el verbo compuesto *get* y sus significados cotidianos.

Esta propuesta está diseñada para auxiliar a los docentes en su tarea diaria. Se les proporcionarán las herramientas didácticas necesarias para la enseñanza de verbos compuestos con *get* de uso frecuente. De igual manera se pretende que pueda ser utilizada por otras poblaciones estudiantiles similares, ya que es un problema lingüístico que causa interferencia en el aprendizaje del inglés, debido a la estructura propia del español.

Esta propuesta de gramática pedagógica se creará a partir de las bases teóricas de la misma, las teorías de adquisición de una lengua extranjera, la descripción de la población a quien va dirigida, la descripción lingüística del verbo compuesto *get*, un modelo de gramática pedagógica adecuado al problema y finalmente los lineamientos para la elaboración de ejercicios para las cuatro habilidades, que facilitarán la enseñanza-aprendizaje de este verbo.

Capítulo 1: Introducción a la gramática pedagógica: definición y elementos.

En este capítulo se proporcionará el concepto de gramática, se analizarán los diferentes tipos de gramáticas, y se enfocará en la gramática pedagógica, describiéndola detalladamente. Asimismo, se examinará la manera de cómo las diferentes metodologías han abordado la gramática. De igual manera se sentarán las bases psicolingüísticas del aprendizaje de la gramática desde el punto de vista de S. Krashen y de D. Ausubel. Finalmente, se describirá la población a quien va dirigida esta gramática pedagógica.

1.1. Definición de gramática.

El término de gramática se remonta a los antiguos griegos, "the very word "grammar" traces back ultimately to the ancient Greek grammatikos, pertaining to letters or learning". Después, en el siglo XVII, se utilizó el latín como la lengua de las explicaciones gramaticales. "to study Latin was to study grammar" (W. Rutherford 1987). Hasta ese momento la gramática abarcaba un todo; es decir, se veía desde un punto de vista literario.

La gramática siempre ha existido como parte fundamental de la enseñanza de lenguas. N. Chomsky (1961) menciona que "a grammar can be regarded as a theory of a language", donde se incluiría a la fonética, la fonología, la semántica y la sintaxis. La gramática se contempla como una sistematización de la lengua en donde las palabras y sus componentes se unen para formar oraciones.

Otros lingüistas consideran a la gramática en un sentido más restringido; separan a la fonética, la fonología, la sintaxis y la semántica, y utilizan el término gramática para referirse a la morfología y a la sintaxis únicamente. En este sentido V. Cook (1991) dice que "grammar is also the most distinctive aspect of language". Este último concepto ha sido considerado como parte esencial de la enseñanza de lenguas para lograr un aprendizaje exitoso.

1.2. Tipos de gramáticas.

A partir del concepto previamente mencionado de gramática, se definirán algunos tipos de gramáticas que se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Primero, existe una distinción entre la gramática intuitiva y la analítica. La gramática intuitiva, es definida por P. Corder (1974), como la interiorización de la gramática. El alumno no tiene consciencia de conceptos ni de nomenclaturas; pero puede emplear las reglas de una manera inconsciente. En cambio, la gramática analítica no es una gramática espontánea sino que es construida por el alumno explícitamente. T. Odlin (1994) menciona otros conceptos de gramática: la descriptiva y la prescriptiva. La descriptiva provee información acerca de las estructuras en una lengua de forma detallada. En cambio, la prescriptiva establece normas del uso de la lengua codificando las variedades estándar y no estándar.

Por otro lado, la gramática pedagógica ayuda al profesor y al alumno a comprender el funcionamiento de la lengua con la que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, les proporciona los elementos necesarios para aclarar dudas acerca de puntos lingüísticos de la lengua. Corder (1974) define a la gramática pedagógica como un auxiliar didáctico. Es una base pedagógica de apoyo que presenta la estructura de una lengua, incluyendo la metodología, es decir, las técnicas que se usarán para desarrollar la competencia comunicativa del alumno, y las características y dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.1. Prácticas gramaticales.

La enseñanza de la gramática siempre ha sido una parte fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, no siempre se ha enseñado de la misma manera. Los diferentes métodos de enseñanza proporcionan a la gramática un lugar y enfoque característico de cada uno de ellos. Aquí se considerarán cuatro métodos que históricamente han sido importantes.

El método de Gramática-Traducción o Tradicional le da un papel central a la gramática, porque la considera como la herramienta necesaria para comprender y aplicar las reglas gramaticales. La enseñanza de la gramática es deductiva y las reglas explícitas. Los alumnos la usan para traducir a su lengua materna.

El método Directo se enfoca en la adquisición de la lengua para la comunicación. La gramática debe enseñarse inductivamente. No se presentan reglas gramaticales explícitas y la traducción no es permitida. La gramática se enseña implícitamente. El profesor debe demostrar, pero no explicar, ni traducir. Este método se basa en situaciones o temas, pero no en estructuras lingüísticas y la corrección de errores gramaticales es constante.

El método Audiolingual o Audiovisual, enseña las reglas gramaticales por medio de diálogos y patrones que tienen que ser memorizados, a través de la inferencia de las reglas. La enseñanza es inductiva, sin explicaciones gramaticales explícitas.

En el enfoque Comunicativo, el objetivo principal es la comunicación. El manejo de la gramática es considerado como parte de la competencia y estrategias comunicativas. En este enfoque la gramática puede ser enseñada tanto deductiva como inductivamente.

1.2.2. Gramática explícita y gramática implícita.

La gramática puede presentarse explícita o implícitamente. La gramática explícita parte de una descripción gramatical, que denota un análisis consciente. Según S. Smith (1981) el objetivo es que el alumno desarrolle la habilidad de analizar la lengua de una manera consciente. Este aspecto es denominado por Krashen (1979) "competencia aprendida". Hay reglas que se aprenden de manera consciente y reglas que se adquieren de manera inconsciente, en este caso las primeras son las reglas explícitas y las últimas las implícitas. El uso exclusivo de la gramática explícita en el salón de clases es restringido, ya que existen situaciones donde su uso no es necesario. No se debe tomar como única herramienta, porque hay ocasiones en donde, en lugar de ayudar, entorpece el aprendizaje, especialmente cuando el alumno no la solicita, o al

proporcionarla no hay práctica posterior. También cuando existe un metalenguaje diferente, o si no existe una formación lingüística sólida en el profesor, su uso puede ser contraproducente

Por otra parte, la gramática implícita implica un proceso de interiorización de la información lingüística nueva, por parte del alumno. E. Bialystok (1978) señala que este tipo de gramática, lleva al alumno a un sentimiento intuitivo para lo que es correcto y aceptable. Krashen (1979) la llama "competencia adquirida". Las reglas se adquieren de manera inconsciente y por lo tanto son reglas de tipo implícito.

Por consiguiente, se puede decir que no toda la enseñanza de la gramática debe de ser explícita o implícita. Lo ideal sería una combinación de ambos tipos de gramáticas, aplicándolas de acuerdo con la situación y el alumno.

1.2.3. Competencia comunicativa.

El objetivo más importante de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es la competencia comunicativa, es decir, la capacidad que posee una persona para comunicarse, saber qué decir, a quién, cuándo, dónde, y de qué manera (D. Hymes 1966, Cook 1991). Según estos autores, la competencia comunicativa es el conocimiento que tiene el hablante de las reglas de una lengua, así como la habilidad para utilizarlas. M. Swain y M. Canale (1979) plantean una visión integrativa de la competencia comunicativa, contemplándola como una síntesis de principios gramaticales básicos, conocimiento del uso de la lengua en un contexto determinado, así como las estrategias que facilitarían la competencia.

1.3. Adquisición-Aprendizaje.

La gramática pedagógica es una herramienta de aprendizaje, ya que es la planeación consciente de soluciones para un problema. La teoría que se considerará adecuada para la enseñanza del verbo compuesto *get*, será la cognoscitiva, puesto que requiere de un aprendizaje consciente en términos de Krashen. Tanto la teoría psicolingüística de Krashen (1971) como la teoría de aprendizaje de Ausubel (1973)

como fundamento teórico de esta propuesta. La esfera cognoscitiva, y la afectiva, son relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y esta gramática pedagógica estaría incompleta, si no se tomaran en cuenta.

1.3.1. Proceso de adquisición y aprendizaje y Teoría del Monitor.

Krashen (1971) postula que los adultos tienen dos maneras distintas e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua; éstas son la adquisición y el aprendizaje. El plantea que la adquisición es un proceso similar a la manera como los niños desarrollan su lengua materna; por lo tanto es un proceso subconsciente. Generalmente el alumno no está consciente de las reglas de la lengua que usa. Por otro lado, el aprendizaje es el saber sobre la lengua, o la posesión del conocimiento formal de la lengua. Es decir, el alumno tiene el conocimiento consciente de las reglas gramaticales.

La enseñanza tradicional se basa en la explicación de reglas y en la corrección de errores y de esta manera se estimula el aprendizaje. La enseñanza comunicativa, en cambio, promueve el uso natural de la lengua y las actividades de comunicación, aspectos que favorecen la adquisición.

Krashen (1971) menciona un nacimiento de la consciencia lingüística, mejor conocido como el monitor. Para él, la adquisición de una lengua se obtiene cuando el alumno usa la lengua que aprende en una situación auténticamente comunicativa, donde no existe una interacción meramente estructurada. El aprendizaje de una lengua se manifiesta, cuando el alumno tiene tiempo de reflexionar acerca de lo que produce, y es aquí donde se hace uso del monitor. Es un proceso deductivo y proporciona las descripciones y explicaciones en el momento adecuado, para que el alumno desarrolle sus propias habilidades en la verificación de sus hipótesis. Los alumnos pueden estar preparados de formas diferentes, al interactuar en situaciones lingüísticas en una segunda lengua.

La teoría del monitor muestra cómo la adquisición y el aprendizaje forman parte de la competencia lingüística. La adquisición es responsable de la fluidez; el aprendizaje tiene la función de un monitor, es decir, hace los cambios necesarios en la

estructura formal de las oraciones. El uso consciente de reglas se da a partir de tres condiciones: a) el alumno debe contar con el tiempo necesario para su autocorrección, b) el alumno debe preocuparse por la corrección y c) el alumno debe conocer la regla conscientemente.

Existen tres tipos de usuarios del monitor: 1) Los alumnos que abusan del monitor, intentan en todo momento hablar correctamente; es por ello que continuamente recurren a las reglas gramaticales, 2) los alumnos que no usan el monitor, prefieren no usar el conocimiento consciente, 3) los alumnos que usan adecuadamente el monitor, lo emplean en situaciones de uso del idioma, es decir, cuando no perturba la comunicación. Krashen menciona que, hasta que el proceso de adquisición de una segunda lengua termine, el adulto debe usar el monitor como una ayuda para controlar la producción. El saber las reglas no quiere decir que exista una preocupación exagerada por la corrección en la comunicación clara y fluida.

1.3.2. Teoría del aprendizaje.

Según Ausubel (1973) el aprendizaje consiste en la organización e integración del material que se está aprendiendo en la estructura cognoscitiva. Los procesos cognoscitivos son los procesos en los que adquirimos y empleamos nuestros conocimientos. El aprendizaje cognoscitivo es aquel que resulta del almacenamiento organizado de las informaciones en la mente del alumno; el aprendizaje está influenciado por lo que el alumno ya sabe.

El mismo autor menciona que el aprendizaje mecánico, es el que tiene poca asociación con los conceptos relevantes existentes en la estructura cognoscitiva; por lo tanto es arbitrario. El aprendizaje significativo, en cambio, no es arbitrario; se relaciona con experiencia, hechos, u objetos, existiendo condiciones tanto por parte del material como por parte del alumno.

En cuanto al material, no debe de ser arbitrario; tiene que poseer significado en sí mismo, que establezca relaciones significativas entre las partes y que tenga una organización lógica. Por lo que respecta al material, tiene que ser relevante para que el

alumno lo pueda relacionar con conocimientos previos. Y por último la enseñanza tiene que ser estructurada, para que se dé el aprendizaje.

Tomando en cuenta las consideraciones previas, los ejercicios que se desarrollarán en esta gramática pedagógica, serán relevantes para el alumno y estructurados de manera que promuevan un aprendizaje significativo.

1.4. Descripción de la población.

Esta gramática pedagógica será dirigida a alumnos jóvenes adultos de nivel universitario, con un promedio de 18 a 23 años de edad. Ellos estudian inglés dentro del Centro de Idiomas Extranjeros de la ENEP Acatlán (CIE), en el programa global (PG), nivel 6, con 350 horas de clase previas. Cada grupo contempla 25 sujetos aproximadamente. Su nivel de inglés se puede considerar intermedio-avanzado.

Para muchos de los alumnos de la ENEP Acatlán es requisito indispensable lograr la posesión del idioma, ya sea para continuar sus estudios o para titularse. Dicha posesión de idioma, implica el haber cursado seis niveles de inglés con 70 horas de clase cada uno y acreditar un examen de requisito. El total de horas acumulado al finalizar el curso es de 420 horas.

Debido a este motivo, el estudiar inglés es una obligación, más que un placer, así que los alumnos no le dedican el tiempo suficiente, únicamente las cinco horas semanales que se les imparten. El contacto fuera del salón de clases que el alumno tiene con la lengua es mínimo. En algunas carreras tienen que leer textos en inglés y sólo temas relacionados con su carrera.

Por su parte, los docentes cuentan con experiencia profesional en la docencia de lenguas extranjeras. Emplean el enfoque comunicativo principalmente, pero las explicaciones gramaticales son explícitas y en porciones de tiempo pequeñas durante el periodo de clase. Algunos de ellos son egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés y otros cuentan con la constancia de profesor de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM.

Finalmente, en este capítulo se han presentado diferentes aspectos importantes que se deben tomar en cuenta para hacer una gramática pedagógica, principalmente: la gramática descriptiva y de aprendizaje, la función de la gramática a través de los diferentes métodos que han existido, así como los procesos de aprendizaje y la población a quién va dirigida. Esta gramática pedagógica será la interpretación sencilla y accesible de la complejidad de los verbos compuestos con *get* en inglés, para diferentes tipos de auditorios, contribuyendo así a un mayor conocimiento y una mayor eficacia en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sin olvidar que el rol del profesor es indispensable, como guía y modelo para el alumno. En el siguiente capítulo se hará la descripción lingüística del verbo compuesto *get* del inglés.

Capítulo 2: Descripción lingüística.

Para elaborar la gramática pedagógica de verbos compuestos con *get*, es necesario enfocarla a partir de una descripción lingüística. Esta descripción será la base para desarrollar los ejercicios pedagógicos. En este segundo capítulo se dará una descripción del sistema de verbos compuestos con *get*, un análisis contrastivo con el español y se verá cómo se ha tratado este punto en quince diferentes libros de texto. Con esto se identificarán los problemas que ocasionan confusión al alumno de inglés como lengua extranjera.

Existen tres principales corrientes lingüísticas que servirán para realizar la descripción lingüística. La primera es la gramática tradicional, la cual es normativa, se basa en definiciones y emplea un lenguaje básico. Otra es la gramática descriptiva o estructural, que muestra tal y como es la lengua, y que va de la forma al significado. Por último, la gramática generativa estudia cómo se forman las oraciones.

La elaboración de la gramática pedagógica de verbos compuestos con *get*, se apoyará en un modelo estructural. Los verbos compuestos se localizan en la gramática descriptiva, donde se enfatiza su estructura y no las palabras por separado, como se menciona en "A Grammar of Modern English" (W. Mitting 1979). Es importante señalar que la concepción de este autor está dedicada a la enseñanza de verbos compuestos como lengua materna a alumnos pre-universitarios y a alumnos estudiantes de periodismo. La enseñanza de estos verbos implica la presentación formal de qué son y cómo se emplean.

En la enseñanza de dichos verbos dentro de un contexto de lengua extranjera, se requiere de la explicación formal de su estructura y empleo. Por este motivo los alumnos hispanoblatantes necesitan estudiarlos de una manera ortodoxa ya que por lo menos en el caso del español, no existe este tipo de verbo. Por lo tanto, el aprendizaje de los verbos compuestos es un punto de confusión tanto para los docentes como para los alumnos.

2.1. Sistema lingüístico del verbo compuesto con *get* .

Los verbos compuestos son principalmente de origen anglosajón, y son usados por hablantes nativos en discursos cotidianos. Estos verbos no son un problema para ellos, ya que son principalmente de uso coloquial y casual. Su empleo se enfatiza en la interacción con niños, al hacer comentarios informales, apreciaciones con aspectos emotivos y en el uso de expresiones idiomáticas (slang). Los niños aprenden los verbos compuestos antes que otro tipo de verbos. Por esta razón no son tratados en las gramáticas de inglés como L1. De igual manera sirven para explicar el significado de verbos, no compuestos, provenientes del latín (G. Levin 1987, R. Perrin 1987, O. Jespersen 1982, T. McArthur y B. Atkins, 1974).

McArthur y Atkins definen al verbo compuesto de la siguiente manera:

"They are, usually, combinations of simple monosyllabic verbs (put, take, get, etc...) and members of a set of particles (on, up, out, etc...). The combination is nowadays called **phrasal** because, on paper, it presents the appearance of a two-word phrase rather than a single item. Although it looks like a phrase, it functions in many respects like a single word" (1974:5).

Por otro lado, S. Chalker menciona que los verbos compuestos:

" ... function in many ways like single verbs and they often have idiomatic meanings. Some textbooks refer to all verbs of this kind as **phrasal verbs**. Others also use the term **prepositional verb**. Sometimes the distinction made between the two is semantic, sometimes it is formal" (1984:230).

La historia del verbo compuesto según G. Legget (1988), se ha caracterizado por los cambios en la gramática ocurridos desde el siglo XVI y que han continuado hasta el inglés moderno. En estos cambios se incluye un aumento en el número de verbos combinados con adverbios o con preposiciones. Por los motivos expuestos es de suma importancia conocer detalladamente el funcionamiento de los verbos compuestos, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Según McArthur y Atkins (1974:6) los **verbos** con las siguientes características pueden convertirse en **verbos compuestos** :

1. Verbos de movimiento. Generalmente monosilábicos y de origen anglosajón, por ejemplo: "go, come, run, walk, skip, hop".
2. Verbos de invitación y de orden, por ejemplo: "invite, order, summon, let".
3. Verbos de significado indefinido, por ejemplo: "get, put, take, make, do".
4. Verbos formados con o sin el sufijo -en, a partir de adjetivos monosilábicos, por ejemplo: "brighten, slacken, flatten, dry, cool".
5. Verbos formados sin cambio, a partir de la forma simple de sustantivos monosilábicos, por ejemplo: "chalk, brick".
6. Verbos de origen latino de dos sílabas, en los cuales se requiere de algún tipo de dirección o énfasis, por ejemplo: "contract, measure, level".

De igual manera estos verbos previamente mencionados pueden dividirse en: 1) transitivos, intransitivos, 2) separables, inseparables, 3) de significado literal, de significado figurativo, 4) de dos o de tres palabras (MacArthur y Atkins 1974, R. Close 1975, M. Celce-Murcia y D. Larsen-Freeman 1983, Chalker 1984, R. Quirk y S. Greenbaum 1985, J. Murphy 1987, F. Palmer 1988, A. MacLain 1994). Estas divisiones han sido localizadas constantemente, y por tal motivo serán la guía de esta gramática pedagógica. A continuación se profundizará en cada una de ellas. ¹

1) Verbos transitivos e intransitivos. Los primeros son los que van seguidos de un objeto, sustantivo (frase sustantiva o pronombre), por ejemplo: Lenox *got off* the plane and made his way to customs. Los segundos no van seguidos de un objeto. A veces consisten de un adverbio o una partícula, por ejemplo: Tell the driver I want to *get off* at the next stop.

¹ Sin embargo, Close (1975) divide a los verbos compuestos en a) verbo más preposición, b) verbo más partícula adverbial, c) verbo más objeto más partícula y d) verbo más partícula más preposición más objeto. Debido a que esta clasificación no es muy común, se ha decidido emplear las divisiones que utilizan la mayoría de los autores consultados

2) Verbos separables e inseparables. Hasta el momento no existe una regla general o un principio que ayude a determinar *a priori* qué verbos compuestos son separables y cuáles son inseparables. Sin embargo, se ha establecido que a) la separación es opcional cuando el objeto directo no es un pronombre, y b) la separación es obligatoria cuando el objeto directo es un pronombre. Por ejemplo: a) "It is so much safer to *get across* the road at the traffic lights", b) "The new boats *get* people *across* the river in half the time" (R. Courtney 1983:210).

Por otro lado las mismas autoras mencionan que existen verbos compuestos de tres palabras que no deben separarse, ya que se aprenden como una unidad de significado. No puede existir una frase sustantiva entre el verbo y la partícula o la partícula y la preposición (1983: 267), por ejemplo: a) "Gordon *gets away with* murder all the time" y b) "Gordon *gets away with* it all the time".

3) Verbos de significado literal y de significado figurativo. En los primeros su significado es creado a partir de la relación simultánea del verbo y la partícula, por ejemplo: "I have to *get up* very early every morning (to arise)". Por otro lado los verbos compuestos de uso idiomático especial o figurativo tienen un significado metafórico. Este uso es casi siempre familiar o informal y frecuentemente usado en expresiones idiomáticas (slang) proporcionando un nuevo significado, por ejemplo: "Liz Taylor *gets up* a concert in aid for AIDS research" (to organize, to arrange).

El significado de los verbos compuestos varía del inglés americano al inglés británico. Por ejemplo: En los Estados Unidos los norteamericanos dicen: "call somebody up on the phone", pero los Británicos dicen "ring somebody up" (Maclin 1994:354).

4) Verbos de dos palabras y verbos de tres palabras. Los primeros se forman a partir de un verbo y de una partícula (preposición), funcionando como verbos unitarios, ya que su significado se localiza en la frase que forman. Los verbos de tres palabras son comunes en el habla, pero se debe evitar su uso en escritos formales, especialmente si una partícula aparece al final de la oración. Como se mencionó anteriormente, estos verbos compuestos de tres palabras no deben separarse, por ejemplo: "The burglars *got out of* the department store in a flash".

De acuerdo con los aspectos presentados anteriormente, se puede observar que para los alumnos de inglés como segunda lengua resulta difícil distinguir las diferencias existentes entre los verbos compuestos, es decir, su transitividad, intransitividad, separabilidad, inseparabilidad, significado literal, significado figurativo y los compuestos de dos y tres palabras. Es por esto que esta gramática pedagógica presentará ejercicios que contemplen las diferencias presentadas, y así lograr en el alumno un mayor y mejor entendimiento de este problema, y en consecuencia aprendizaje.

2.2. Análisis contrastivo del verbo compuesto con *get*.

En este apartado puede observarse la importancia de la creación de la gramática pedagógica ya que este tipo de verbos no existe en español; por lo que para los hispanohablantes es difícil aprenderlos en inglés. En español existen verbos seguidos por una preposición o un adverbio, pero no se toman como un conjunto o verbo compuesto. Por ejemplo: "Me *recuperaré* de esta enfermedad" (verbo de origen latín). En este ejemplo se aprecia claramente que al verbo "recuperar" le sigue la preposición "de", pero no se le considera un verbo compuesto. En cambio, en el inglés, su traducción sería "I'll *get over* this illness" (verbo de origen anglosajón), y el verbo "get over" es compuesto. Esta diferencia se debe a que los hispanohablantes toman los verbos del latín; mientras que los hablantes del inglés los substituyen por los verbos compuestos que son de origen anglosajón.

A continuación se darán los veinte verbos compuestos que se eligieron para su tratamiento en esta gramática pedagógica. Esta elección abarca las seis clasificaciones antes mencionadas y también se tomó en cuenta su uso más frecuente o común de acuerdo a los siguientes autores: Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983), Chalker (1984), Courtney (1983), Maclín (1994), McArthur (1974), Murphy (1991), Quirk y Greenbaum (1985), A. Thomson y A. Martinet (1986).²

² Para una lista más completa de estos verbos, consulte el glosario en el Apéndice.

| | |
|--------------------|---|
| • Get about | Viajar, moverse libremente. Recuperar el movimiento después de una enfermedad. Dar a conocer una noticia. |
| • Get across | Cruzar. Darse a entender, ser aceptado Ofender, molestar. |
| • Get ahead | Estar al frente Salir adelante exitosamente. |
| • Get along | Seguir adelante, continuar Enviar Partir. Llegar tarde. Envejecer Sobrevivir. Que salgan bien las cosas. Llevarse bien con alguien. |
| • Get along with | Recuperarse. Continuar a pesar de las dificultades. Llevarse bien con alguien Que salgan bien las cosas |
| • Get around/round | Moverse o transportarse libremente Recuperar el movimiento después de una enfermedad Dar a conocer una noticia. Visitar a alguien Persuadir a alguien para cambiar su opinión. Evitar o encontrar una manera satisfactoria de tratar con algo. Persuadir. |
| • Get away | Irse con dificultad. Vacacionar. Empezar. Sacar. Huir. |
| • Get away with | Salir acompañado con alguien. Escaparse de un castigo. Escapar exitosamente con el botín. |
| • Get back | Retroceder. Regresar a un lugar Recobrar, recuperar. |
| • Get back to | Regresar a. Regresar al punto, retomar Volver a llamar telefónicamente. |
| • Get down | Descender Inclinarse, arrodillarse. Destruir, remover. Hacer caer. Matar o destruir Pedir permiso para retirarse de la mesa Tragar algo con dificultad. Grabar en un escrito, anotar Ponerse nervioso, enfermarse. |

| | |
|------------|--|
| • Get in | <p>Entrar a un espacio, lugar. Llegar. Cobrar. Comprar un artículo. Plantar Llamar a alguien pidiendo ayuda. Poder entregar algo. Decir algo, interrumpiendo a alguien. Tomar parte en algo, participar. Ser aceptado en un grupo competitivo, escuela. Ser seleccionado por medio de elecciones Incluir una actividad</p> |
| • Get into | <p>Entrar a un lugar, espacio. Tomar una posición Que quede la ropa bien en cuanto a talla. Llegar a un lugar Ser aceptado en una competencia, escuela. Permitir la entrada a un evento o edificio Empezar un hábito. Provocar una conducta en el comportamiento de alguien, o en un animal. No meterse en problemas. Aprender o iniciar algo Interesarse en algo, preocuparse.</p> |
| • Get off | <p>Quitar, desprender. Descender de un nivel alto, dejar un lugar. Descender de un vehículo. Limpiar, desprender. Dejar, empezar un viaje. Empezar una carrera. Salvar a alguien. Mandar, enviar por correo. Escaparse de un castigo. Quedarse dormido. Aprender algo. Terminar de trabajar. Tener el día libre. Casarse, tener un compañero. Hacer una broma. Estar emocionado, estar bajo el efecto de una droga. Escaparse de hacer algo.</p> |
| • Get on | <p>Ponerse ropa. Empezar a preparar algo. Montar a caballo, subirse a un vehículo. Hacerse tarde. Envejecer. Avanzar, ir bien. Obtener un resultado, un triunfo. Formar una relación amistosa. Continuar algo después de interrumpirlo. Apurarse. Ponerse en la cima de algo. Tomar un lugar en un vehículo.</p> |
| • Get out | <p>Salir de un edificio, espacio.</p> |

| | |
|---------------|---|
| | <p>Sacar Descender de un vehículo. Limpiar o remover. Sacar algo que esta escondido o guardado. Sacar dinero o un libro de donde se encuentra oficialmente. Dejar, salir. Escapar.</p> |
| • Get out of | <p>Salir de un espacio, o edificio. Sacar algo de un lugar. Descender de un vehículo Copiar sin dar crédito. Dejar, salir. Escapar Descubrir algo de alguien con esfuerzo, sacarle la verdad. Recibir ganancia de alguien Olvidar, perder un hábito. Escapar de algo malo. Escapar de la responsabilidad de hacer algo.</p> |
| • Get over | <p>Cruzar un camino, pared, agua. Viajar, visitar a alguien Ser aceptado, darse a entender. Llegar al final de algo no agradable. Recuperarse. Pasar, mover, escalar, cruzar Controlar, manejar un sentimiento, una dificultad. Recuperarse de una decepción amorosa. Poder creer algo. Negar, desaprobar.</p> |
| • Get through | <p>Pasar o moverse a través de algo. Filtrarse. Pasar un examen, aprobar. Aprobar una ley Alcanzar, proveer. Localizar a alguien por teléfono. Ser aceptado, convencer. Terminar algo. Continuar viviendo con dificultad. Gastar dinero.</p> |
| • Get up | <p>Ascender. Pararse, levantarse de un asiento. Jalar. Construir. Colocar sobre algo. Levantarse de la cama después de la enfermedad Aumentar. Hacerse ilusiones Preparar, estudiar. Organizar algo Preparar la apariencia de algo. Vestir para mejorar la apariencia Ir más rápido, dando una orden al caballo</p> |

2.3. Tratamiento pedagógico.

Se consultaron diferentes libros de texto y materiales didácticos para analizar, primero, si este tema es tratado y si es así, cómo es presentado. De los libros de texto consultados, los que lo tratan son en su mayoría de un nivel intermedio y avanzado, incluso los de nivel avanzado profundizan más en este punto. Casi todos estos libros dan la misma clasificación de los verbos compuestos que se dio en el apartado 2.1. Sin embargo algunos autores como J. Soars (1996) y Quirk (1985) los llaman "Multi-word verbs", y otros como K Graves (1990) y Maclin (1994) los llaman "Two-word verbs".

Algunos libros de texto que tratan a los verbos compuestos son: Take Two (J. Olearsky 1990), Advanced Language Practice (M. Vince 1994), Progress to Proficiency (L. Jones 1993), East-West (K Graves 1990), Challenge Intermediate (S. Haines 1991), Coast to Coast (J. Harmer 1989), Think First Certificate (J. Naunton 1991), New Headway Intermediate (J. Soars 1996), Practice with Idioms (R Feare 1980), Essential Idioms in English (R. Dixon 1983), The New Idioms in Action (G Reeves 1985) y The English Phrasal Verbs Workbook (D. Tsekouras 1990). En lo que se refiere a materiales didácticos consultados, sólo un libro los toma en cuenta: Grammar Games (M. Rinvolucrí 1991).

En el análisis realizado de los textos anteriormente presentados, se localizaron cuatro tratamientos. 1) El autor proporciona una explicación gramatical relacionada con la transitividad, intransitividad, separabilidad e inseparabilidad de los verbos compuestos, así como su sinónimo en inglés con verbos de origen latino, incluyendo uno o dos ejercicios (Feare 1980, Olearsky 1990, Tsekouras 1990, Naunton 1991, Jones 1993, Soars 1996) 2) Otros autores los presentan únicamente a manera de glosario con un ejemplo y un ejercicio, sin la explicación gramatical pertinente (Dixon 1983, Reeves 1985, Haines 1991, Vince 1994). 3) Otro de los autores los presenta como parte del vocabulario de la unidad sin especificar qué es un verbo compuesto, considerándolos como cualquier punto lexical (Harmer 1989). 4) Por último, en el libro de material didáctico (Rinvolucrí 1991) los verbos compuestos son presentados en pequeños grupos, y se le solicita al alumno la creación de oraciones que ilustren el significado del verbo en cuestión

Se considera que los autores mencionados tratan a los verbos compuestos de manera incompleta. Se pretende con esta gramática pedagógica proporcionar al alumno la explicación gramatical necesaria para su entendimiento, así como una serie de ejercicios más completos y más amplios que los presentados, sin limitar al alumno con tan sólo dos o tres ejercicios.

Por último, en este capítulo se han presentado los diferentes aspectos que se deben tomar en cuenta en la realización de una gramática pedagógica: la corriente lingüística en la que se apoya, el sistema de funcionamiento lingüístico del verbo compuesto, sus características gramaticales, un análisis contrastivo con el español, así como su tratamiento en varios libros de texto. Se puede concluir que a partir de los elementos estudiados, los verbos compuestos con *get* en inglés, se presentan como una gran dificultad para los alumnos hispanohablantes, razón por la cual el docente de inglés como lengua extranjera debe estar consciente de esta problemática, y por medio de esta gramática pedagógica ayudar, en la manera de lo posible, a su entendimiento y sobre todo aprendizaje.

Capítulo 3: Modelos teóricos de la enseñanza de la gramática.

La teoría cognoscitiva posee modelos de gramática que aportan los elementos teóricos necesarios para el desarrollo de la gramática pedagógica del verbo compuesto *get*. Los procesos involucrados en la adquisición del conocimiento se desarrollarán a lo largo del capítulo. Se enfatizará el desarrollo de los procesos tanto controlado como automático, tomando en cuenta que todo conocimiento depende de estos dos tipos de procesos. De igual manera será necesario mencionar el constructo teórico del interlenguaje, ya que se desarrolla a partir del conocimiento. Será relevante establecer los parámetros para mejorarlo y proporcionar al alumno los mecanismos para su control. Así también, el análisis de error nos dirá la forma en que el alumno procesa el nuevo "input", y qué es lo que el profesor debe corregir.

La presentación del input dentro del salón de clase, puede llevarse a cabo a partir de modelos de gramática pedagógica específicos. Algunos de ellos son: "The garden path technique" (A. Tomasello y C. Herron. 1989), "Lexical approach" (D. Little 1993), y "Grammar consciousness" (S. Fotos y R. Ellis. 1993) entre otros. En este capítulo se profundizará en el último, siendo éste el idóneo para la enseñanza del verbo compuesto *get* a hispanohablantes, como se mencionará más adelante.

3.1. Teoría cognoscitiva.

Para la teoría cognoscitiva el proceso mental es esencial en todo tipo de aprendizaje. Dicha teoría es la que se encarga de medir qué tipo de influencias afectan tal proceso. La influencia externa es la dificultad y la interna la habilidad y motivación en el aprendizaje.

La información lingüística nueva puede ser recabada en la memoria a corto plazo o en la memoria a largo plazo. Esta información se adquirirá a través de un proceso mental, que conlleva las siguientes fases: 1) selección, 2) adquisición, 3) construcción y 4) integración. En la selección los alumnos se enfocan en información específica de interés y la transfieren a la memoria a corto plazo. En la adquisición los alumnos transfieren activamente la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo

plazo. De esta manera se logrará el *almacenamiento permanente*. En la construcción, los aprendientes construyen activamente conexiones entre ideas contenidas en la memoria a corto plazo. En la integración, el aprendiente busca activamente cierto conocimiento a priori en la memoria a largo plazo y lo transfiere a la memoria a corto plazo. Así es que las etapas de selección y de adquisición definen cuánto es aprendido, mientras que las etapas de construcción e integración determinan qué es lo aprendido y cómo se organiza.

La teoría cognoscitiva de J.R. Anderson (1985) se divide en dos tipos de representaciones: el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental. El conocimiento declarativo es la información estática (lo que sabemos), se aplica en la representación del significado en la memoria, en la *transferencia de la L1 a la explicación de la L2* y en el *almacenamiento de la información metalingüística*. El conocimiento procedimental es la información dinámica, se aplica en la explicación de la *extensión del conocimiento de procesamiento*, que es representada en los sistemas de producción de la L2 y la *transferencia de ambos tipos de conocimiento de la L1 a la L2*.

La etapa cognoscitiva amplía el conocimiento lingüístico. La automatización incrementa los procesos de control. Finalmente la etapa asociativa estructura este conocimiento permitiendo el análisis, la abstracción y la acomodación del mismo. En la etapa cognoscitiva se hace una abstracción para definir una regla, posteriormente se hacen ejercicios de input para que los aprendientes la localicen y se percaten dentro de qué contextos la utilizarían. Finalmente es en los ejercicios de output donde el alumno va a producir, siendo ésta una etapa autónoma. Debido a esta habilidad cognoscitiva, los aprendientes son capaces de utilizar el monitor y reflexionar acerca de las reglas y los componentes lingüísticos. También son competentes para construir una gramática consciente y llevar a cabo el aprendizaje de una lengua.

3.2. Interlenguaje.

L. Selinker (1972) llama interlenguaje a la existencia de un sistema separado lingüístico, basado en el resultado observable del intento del alumno por producir la norma de la lengua meta. Para identificarlo se deben comparar enunciados del aprendiente producidos por él mismo, en la L1. También Selinker menciona que existen cinco procesos centrales para la formación del interlenguaje: transferencia de lengua, transferencia de entrenamiento, estrategias de aprendizaje de la L2, estrategias de comunicación de la L2 y sobregeneralización de material lingüístico de la lengua meta. Estos procesos pueden presentarse indistintamente o simultáneamente, dificultándose su distinción en algunas ocasiones.

Por otro lado, los aspectos lingüísticos, reglas y subsistemas que los hablantes de una L1 tenderán a mantener en su interlengua, son identificados como fosilizados. El proceso de fosilización es relativo a una lengua meta en particular, sin importar la edad del aprendiente o la cantidad de explicación o instrucción que reciba. Se dice que las estructuras fosilizadas tienden a quedarse como una actuación potencial, reemergiendo en la actuación productiva aún cuando parecían haber sido erradicadas. Estas estructuras fosilizadas nunca se erradican totalmente y aparecen en situaciones de ansiedad, cambio de atención y en la actuación en temas que son nuevos para el aprendiente. Están en el cerebro y son almacenadas por un mecanismo fosilizador. Esta fosilización es una evidencia más de que existe un interlenguaje.

Por su parte, Bialystok (1985) menciona que el interlenguaje es un sistema del aprendizaje y proporciona dos componentes: a) la manera como el alumno representa todas las categorías de la lengua y está almacenando en la memoria a largo plazo. Esto se refiere al conocimiento que el alumno tiene sobre la lengua (conocimiento declarativo); y b) los procesos que controlan el acceso y el uso de ese conocimiento (conocimiento procedimental).

El interlenguaje es diferente de la competencia en la L1, ya que existen diferentes representaciones lingüísticas en cantidad y calidad, diferencias en los mecanismos de control o en ambos. Se puede lograr un progreso en el interlenguaje a partir de tres

maneras: adquiriendo más elementos lingüísticos, adquiriendo nuevos procesos de obtener la información, o adquiriendo las dos cosas.

En resumen se puede decir que el interlenguaje es un sistema de componentes que contiene valores *específicos en dos dimensiones*, a) el conocimiento y b) los mecanismos de acceso. Cualquiera de estos dos o los dos, pueden estar menos avanzados al compararlos con los de un nativo hablante u otro alumno.

3.3. Análisis de errores.

Asimismo es importante analizar los errores que cometen los alumnos, a partir de los cuales se desarrollarán los ejercicios para la gramática pedagógica. En lo que se refiere al verbo compuesto con *get* se puede apreciar que es un problema léxico-semántico. No se da en el input, y los alumnos cometen errores ya que desconocen la estructura. Igualmente existe un problema de orden en cuanto a la separación del verbo y la partícula. Además los alumnos emplean una estrategia de evitación debido a que tiene un equivalente de origen latino, con el cual se identifican más fácilmente. Del mismo modo es un error de recepción ya que solamente se queda almacenado en el conocimiento declarativo.

3.4. Modelos de toma de conciencia.

Existen tres modelos principales para la toma de conciencia: a) "The garden path technique" (Tomasello y Herron 1989), b) "Lexical approach of grammar" (Little 1993), y c) "Grammar consciousness" (Fotos y Ellis 1993). El primero se basa en un mecanismo cognoscitivo, lo que K. E. Nelson (1981) llama comparación cognoscitiva. Se induce al alumno a que cometa errores de transferencia y de sobregeneralización. Se crea una discrepancia entre las hipótesis que el alumno produce y el sistema lingüístico modulado por el maestro o el nativo-hablante. Se comparan cognoscitivamente ambos sistemas. Se localizan y se identifican los errores. Se corrigen los errores y se proporciona retroalimentación. Se da mucha importancia a la retroalimentación. Se considera que el

contexto cognoscitivo y social son aspectos importantes para facilitar la producción de errores.

El error se ve como una fase del aprendizaje. Existen errores de transferencia y errores de sobregeneralización. Los primeros emanan de la hipótesis que el alumno genera en un sistema fuera de la L2. La transferencia se toma como una estrategia comunicativa, no se considera parte del aprendizaje hasta que entra en función. Existe la transferencia de la lengua materna a la lengua meta. Se pretende que los alumnos la transfieran, que todos los alumnos cometan un mismo error para que posteriormente se lleven a cabo analogías y comparaciones. Por otro lado, los errores de sobregeneralización se basan en un mecanismo. El alumno compara su lengua meta con la del maestro o del nativo-hablante. Se induce al alumno a caer en el error, pero únicamente dentro de la lengua meta. Estos errores son el resultado de las hipótesis generadas de un mismo sistema lingüístico, de ahí que la comparación cognoscitiva involucre elementos del mismo tipo.

En el "lexical approach" (Little 1993) se crea la necesidad de utilizar una forma lingüística mediante la comunicación y el léxico. Cuando el alumno tiene esta necesidad el profesor le proporciona la regla, por lo tanto es un aprendizaje declarativo significativo. Este enfoque es un concepto evasivo, ya que el término es comúnmente utilizado como un proceso pedagógico y como un contenido pedagógico. El proceso pedagógico es el tratamiento del sistema de los elementos de la lengua meta como parte de la metodología de enseñanza de lengua y el contenido pedagógico son los recursos de referencia de un tipo u otro que presentan información acerca del sistema de la lengua meta. El objetivo de este enfoque es que sea aplicable a todos los niveles de aprendizaje. Sin embargo siempre existirá una mayor preocupación por que los principiantes aprendan primero, ya que son la mayoría e influirán en un mayor número de alumnos de nivel intermedio y avanzado.

En el enfoque de "Grammar consciousness" (Fotos y Ellis 1993), el objetivo es la deducción de reglas a partir de ejercicios. Es una tarea comunicativa con un problema gramatical, para ser resuelto interactivamente. Su objetivo es aumentar la consciencia del alumno en los aspectos gramaticales de la lengua meta por medio del conocimiento explícito o declarativo. El alumno percibe un aspecto lingüístico (input significativo),

consecuentemente continúa expuesto al mismo aspecto lingüístico, se conscientiza el aspecto lingüístico y toma lugar el "intake".

L. White (1987) menciona que es importante la gramática como parte de la instrucción formal donde es necesario darle al alumno gran cantidad de input comprensible y oportunidades para tener intercambio de comunicación. Es posible integrar la enseñanza de la gramática con actividades que promuevan la comunicación, para que al final el alumno adquiera fluidez. Primero tiene que haber prácticas controladas y poco a poco, proporcionar al alumno mayor libertad y flexibilidad en la creación de sus propios enunciados. Los alumnos deducen una regla a partir del ejercicio de forma comunicativa.

Ellis (1990) menciona que es mejor que el alumno se conciente del aprendizaje para que de esta manera entienda lo que está aprendiendo. No se debe inducir al error sino a la regla. El tipo de ejercicios de este enfoque tiene que ser de toma de conciencia, la instrucción formal debe dirigirse para que el alumno corrija conscientemente el error y para negociar el significado.

Los dos primeros enfoques presentan desventajas para ser utilizados en esta gramática pedagógica. En la técnica "Garden path", se presenta la transferencia del español al inglés, y se compara profusamente la L1 con la L2. En el caso específico de los verbos compuestos con *get* éste no es posible ya que este aspecto gramatical no existe en español. En el enfoque lexical se crea la necesidad de utilizar una forma lingüística, que es substituida con los verbos de origen latino, el alumno se comunica y satisface su necesidad de transmisión de mensajes. De esta manera evita el uso de los verbos compuestos. Existe una gran interconexión entre la L1 y la L2. En la enseñanza de estos verbos el problema principal se presenta al no existir en la L1 de los aprendientes. El profesor proporciona las reglas hasta que el alumno las solicita.

Sin embargo, en el enfoque "Grammar consciousness" el alumno al deducir la regla se espera que logre un aprendizaje significativo. El alumno debe percatarse que este tipo de verbo es común y de uso diario. Es necesario que el alumno internalice su conocimiento acerca de la separación y significado de los verbos compuestos, (generalización de la regla), ya que los verbos compuestos se usan más comúnmente en la interacción oral y promueven la comunicación. Los ejercicios propician el

consenso para proporcionar la regla gramatical, llenando huecos de información, favoreciendo la planeación del uso del lenguaje.

3.5. Procesamiento de "input".

De acuerdo con B VanPatten y T. Cardiero (1993) la instrucción explícita de la gramática de la lengua meta, se compara con dos formas de enseñanza, 1) la tradicional y 2) la instrucción procesal. La primera concierne a la explicación gramatical e inmediatamente después se promueve el "output" En la segunda se proporciona una explicación gramatical, una práctica del "input" mismo y se llega al "output" Para obtener estos resultados es necesario tomar en cuenta los mecanismos de procesamiento que los alumnos tienen para aprender.

En la presentación del "input" es necesaria la instrucción explícita de la gramática en el salón de clases, tomando en cuenta lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar, y si será útil o no. Se tiene que tomar en cuenta si es fácil enseñarlo, aprenderlo y la marcación. La marcación se refiere a aquellos aspectos similares en ambas lenguas, la lengua materna del alumno y la lengua extranjera que aprende. Los aspectos no marcados de una lengua deben enseñarse antes de los marcados, así como la relación de la estructura con el significado

Los propósitos de la presentación del "input" son, saber la naturaleza de la instrucción explícita y sus efectos en la lengua meta, teniendo como resultado dos tipos de instrucción: 1) la manipulación del "output" y 2) la instrucción como procesamiento del "input"

VanPatten (1993:227) propone en el siguiente diagrama los procesos en la adquisición de la L2:

INPUT → INTAKE → DEVELOPING SYSTEM → OUTPUT

El primer proceso es el que va del "input" al "intake", es la noción que conecta la forma con el significado, proceso que involucra la conversión del "input" al "intake". El segundo proceso va del "intake" al "developing system" y es acomodar el "intake", promoviendo el acomodamiento de la información. El "intake" es el elemento del "input" que el alumno comprende y asocia y del cual toma la información gramatical que puede ser disponible para el desarrollo del sistema. El tercer proceso va del "developing system" al "output", es decir, la producción de la lengua donde interviene el monitor (acceso del sistema y el control del sistema), también llamado mecanismo de recuperación. Este proceso ayuda a evitar la fosilización dándose las cosas de manera natural.

3.6. Procesamiento de "output".

Los ejercicios de "output" estructurado siguen los mismos lineamientos del "input" estructurado. Se debe enfatizar que estos ejercicios estructurados se concentran en un uso real de la lengua. Según VanPatten (1995:121), las características de este tipo de ejercicios son: a) el involucramiento e intercambio de información previamente desconocida y b) el requisito de que los alumnos utilicen una estructura particular para expresar significado. Se pretende principalmente que los alumnos desarrollen la interacción verbal de manera real y creativa.

Para lograr tal objetivo, deben considerarse los siguientes lineamientos: a) presentar un aspecto a la vez, b) enfocarse al significado, c) pasar de oraciones a un texto o discurso conectado, d) usar "output" tanto escrito como oral y e) asegurar que el alumno tenga algún conocimiento de la estructura.

El tipo de ejercicios que se dan en esta fase de "output" estructurado, pueden ser encuestas, o ejercicios de falso o verdadero. La forma de trabajo dentro del salón de clase con estos ejercicios se lleva a cabo en parejas o en equipos. Se puede concluir que este tipo de ejercicios tiene la finalidad de promover la producción del aprendiz en contextos y situaciones reales no cerradas y no estructuradas, dándoles la opción

de utilizar la lengua analizada en los ejercicios de "input" estructurado, con características significativas con el fin de comunicar una idea.

En resumen, en este capítulo se presentaron algunos modelos teóricos de la enseñanza de la gramática, se resaltó la importancia del papel que juega la teoría cognoscitiva en estos modelos. Aspectos relevantes para la enseñanza de verbos compuestos, tales como el interlenguaje y el análisis de errores, fueron estudiados para ayudar al docente a concientizarse acerca del proceso del verbo compuesto *get* en inglés. Ya concretamente se compararon tres modelos para la toma de conciencia; los aspectos contemplados fueron: el tratamiento del error, la transferencia, el análisis contrastivo, el rol del docente y el rol del estudiante. De igual manera, la propuesta de VanPatten sirvió de base para la creación de ejercicios del "input" y "output" estructurado, objetivo de esta gramática pedagógica.

Capítulo 4. Diseño de la gramática pedagógica.

En este capítulo se desarrollarán los ejercicios de "input" y "output" estructurado para la enseñanza del verbo compuesto *get* a hispanohablantes, siguiendo los modelos propuestos por VanPatten (1995). Primeramente se presentará el ejercicio de toma de conciencia (Fotos y Ellis 1993), para posteriormente seguir con los de "input" y finalmente los de "output". De igual manera se incluirá la explicación gramatical de este aspecto, para que así el docente la haga de su conocimiento. En dicha explicación se presentará su dificultad, que reside esencialmente en su composición, es decir su transitividad, intransitividad, separabilidad e inseparabilidad, así como su significado literal o figurativo, y sus componentes (dos palabras: verbo y partícula y/o tres palabras: verbo, partícula y preposición).

4.1. Explicación gramatical del verbo compuesto *get* para el docente.

Los verbos compuestos son de origen anglosajón, son usados en un discurso coloquial cotidiano y en el uso de expresiones idiomáticas. Los verbos pueden dividirse en:

1) Verbos transitivos e intransitivos. Los primeros son los que van seguidos de un objeto o un sustantivo (frase sustantiva o pronombre), por ejemplo: "Lenox *got off* the plane and made his way to customs". Los verbos intransitivos no van seguidos de un objeto. A veces consisten de un adverbio o una partícula, por ejemplo: "Tell the driver I want to *get off* at the next stop".

2) Verbos separables e inseparables. La separación es opcional cuando el objeto directo no es un pronombre, por ejemplo: "It is so much safer to *get across* the road at the traffic lights". La separación es obligatoria cuando el objeto directo es un pronombre, por ejemplo: "The new boat *gets* them *across* the river in half the time". Existen verbos compuestos de tres palabras que no deben separarse, ya que se aprende como una unidad de significado, por ejemplo: "Gordon *gets away with* it all the time".

3) Verbos de significado literal o figurativo. En los primeros su significado es creado a partir de la relación simultánea del verbo y la partícula, por ejemplo "I have to *get up* very early every morning". Por otro lado los verbos compuestos de uso idiomático especial o figurativo tienen un significado metafórico. Este uso es casi siempre familiar o informal y frecuentemente usado en expresiones idiomáticas, proporcionando un nuevo significado, por ejemplo. "Liz Taylor *gets up* a concert in aid for AIDS research".

4) Verbos de dos palabras y de tres palabras. Los primeros se forman a partir de un verbo y de una partícula (preposición), funcionando como verbos unitarios, ya que su significado se localiza en la frase que forman, por ejemplo: "The robbers *got away*". Los verbos de tres palabras son comunes en el habla, pero se debe evitar su uso en escritos formales, por ejemplo: "They *got away with* cheating on the exam".

4.2. Ejercicio de toma de conciencia.

Para los ejercicios de toma de conciencia esta gramática se enfocará en el modelo de "Grammar Consciousness Raising Tasks" (Fotos y Ellis, 1993), ya que su objetivo es aumentar la conciencia del alumno en los aspectos gramaticales de la lengua meta, por medio del conocimiento explícito o declarativo. Para lograr esto, es necesario deducir la regla a partir de ejercicios en una tarea comunicativa para resolverse interactivamente; es decir, el alumno debe percibir un solo aspecto lingüístico (input significativo), para que posteriormente la exposición constante a dicho aspecto, se concientice y tome lugar el intake. Ellis (1990) menciona que a partir de este proceso, el alumno entenderá lo que aprende y logrará un aprendizaje significativo.

Ejercicio único de toma de conciencia: Verbos compuestos con *get*.

Objetivo: El alumno determinará las partes en que se dividen los verbos compuestos

Procedimiento:

- 1) El profesor *dividirá al grupo en equipos de tres o cuatro personas.*
- 2) Proporcionará a cada alumno una hoja, la cual constará de tres partes, cada una con una serie de oraciones.
- 3) El alumno leerá las tres partes de esta hoja y las analizará con la ayuda de sus compañeros. Los puntos que guiarán su análisis serán: a) el porqué ocurre esa separación y b) el determinar las partes en que se dividen los verbos compuestos.
- 4) Después de aproximadamente 20 minutos, el profesor pedirá a los alumnos que presenten sus conclusiones. Se buscará el consenso grupal. En caso de que los análisis no contengan una respuesta correcta y completa; el profesor les proporcionará una explicación pedagógica.

PART A:

- 1.- a) I *get along* very well at school.
b) I *can get along with* people who are nice to me.
- 2.- a) They *got away with* cheating on the exam.
b) The robbers *got away*.
- 3.- a) My father *got back to* his office in time to see the secretary.
b) My father *got back home* very late last night.
- 4.- a) She's so happy she *got in* that private school
b) She *got into* the taxi.
- 5.- a) *Get out of* the car !
b) *Get out* your stuff !

PART B:

- 1.- a) The cat couldn't *get the bone down*.
b) The dog could *get it down*.
- 2.- a) Have you *got that letter off* ?
b) Sure! I *got it off*.
- 3.- a) The senators *got through* that ridiculous law !
b) Really ! The senators *got the law through* the Senate ! I can't believe it !
- 4.- a) It is safer to *get across* the road at the traffic lights.
b) The new boats *get people across* the river in half the time.

PART C:

- 1.- a) She *gets up* early every day.
b) She *gets up* a concert in aid for AIDS research.
- 2.- a) I *got off* this bus at 7 o'clock.
b) I have to *get off* this letter.
- 3.- a) All this is *getting me down*.
b) Have you *got it down* ?
- 4 - a) You have to *get on* the bus at Palm St.
b) How is he *getting on* at school ?
- 5.- a) Unfortunately, I *got* nothing *out* of the poor lecture.
b) The burglars *got out* of the department store in a flash.

CLAVE DE RESPUESTAS:

Parte A: La explicación es que los verbos se dividen en dos y tres palabras (verbo + partícula y verbo + partícula + preposición). De igual manera su significado puede ser literal o figurativo.

Parte B: Los verbos son de tipo separable e inseparable.

Parte C: Todos los verbos presentados son de significado literal y figurativo. Algunos de ellos se relacionan con su separabilidad e inseparabilidad (items # 3 y # 5-a).

4.3. Ejercicios de “input” estructurado.

Para los ejercicios de “input” estructurado, se contemplarán las siguientes habilidades lingüísticas: comprensión auditiva y comprensión de lectura.

Seguendo la propuesta de Harmer (1991:52), al enseñar comprensión auditiva, las actividades deben tener un propósito que sea de interés para los estudiantes y que cause expectación. Hay habilidades inconscientes especiales al escuchar, que se manifiestan en la lengua materna, pero que son más marcadas cuando se presentan en la lengua meta.

Harmer (1991:189) presenta un modelo metodológico con cinco pasos a seguir para lograr una buena comprensión oral: 1) la clase se familiarizará con el texto; es decir hablar un poco de lo que tratará, 2) el profesor se dirigirá al alumno indicándole lo que realizará en la actividad, proporcionándole instrucciones claras y precisas, 3) los alumnos escucharán (ya sea en video, audio, o lectura oral) y realizarán la actividad previa, 4) el profesor dará retroalimentación, revisará la actividad, hará las correcciones pertinentes, y final e idealmente 5) el profesor dirigirá este mismo texto a otra tarea, es decir relacionará la actividad auditiva con otra habilidad lingüística.

Ejercicios para la comprensión auditiva

Ejercicio 1.

Objetivo: El alumno identificará una de las dos opciones que se le presentarán con verbos compuestos con *get*.

Procedimiento: El alumno escuchará el input oral (2 ó 3 veces), donde se presentarán oraciones que contengan verbos de origen latín.

1) El alumno escuchará:

2) El alumno seleccionará:

| | | |
|--|-----------------|-------------|
| 1.- He is sad because his girlfriend doesn't love him. | 1.- get down | get off |
| 2.- He asked the driver to stop at the next corner | 2.- get up | get off |
| 3.- My son is succeeding at school. | 3.- get along | get in |
| 4.- Has your brother recovered from his illness yet? | 4.- get out | get over |
| 5.- Are your students making good progress? | 5.- get on | get by |
| 6.- I can't believe how some students succeed with minimum effort. | 6.- get up | get by |
| 7.- Write those notes in your notebook | 7.- get through | get down |
| 8.- It's difficult to finish all the homework. | 8.- get back | get through |
| 9.- If you want to succeed in life, you have to work hard. | 9.- get ahead | get up |
| 10.- I have to send this letter as soon as possible. | 10.- get in | get off |

CLAVE DE RESPUESTAS:

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1 - Get down | 6.- Get by |
| 2.- Get off | 7 - Get down |
| 3.- Get along | 8.- Get through |
| 4.- Get over | 9 - Get ahead |
| 5 - Get on | 10.- Get off |

Ejercicio 2.

Objetivo: El alumno identificará la separabilidad e inseparabilidad de verbos compuestos con *get*

Procedimiento.

- 1) El profesor proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo, con dos divisiones: VERBO SEPARABLE y VERBO INSEPARABLE
- 2) El alumno decidirá y posteriormente marcará en dicha hoja, si la oración proporcionada oralmente contiene un verbo separable o inseparable.

El alumno escuchará:

- 1 Get your dog out.
2. Get my hat down
- 3 She's getting over it.
4. I can't get along with him.
5. I need to get off at 5th. Ave
6. Have you got the letter off?
7. They got away with the treasure
- 8 We got into the house before the rain started

| Separable | Inseparable |
|------------------|--------------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |
| 7. | 7. |
| 8. | 8. |

CLAVE DE RESPUESTAS:

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. Separable | 5 Inseparable |
| 2. Separable | 6 Separable |
| 3. Separable | 7. Inseparable |
| 4 Inseparable | 8 Inseparable |

Ejercicio 3:

Objetivo: El alumno seleccionará la opción correcta, a partir de dos dibujos, que representarán significados opuestos.

Procedimiento:

- 1) El profesor proporcionará a los alumnos dos dibujos por oración
- 2) El alumno escuchará una serie de oraciones. En cada una de ellas, deberá decidir qué dibujo representa el significado de la oración.

El alumno escuchará:

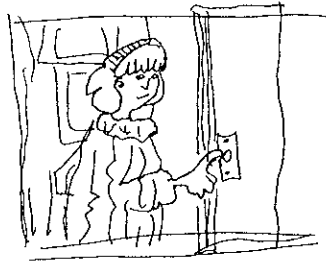
1. When she left the party, she got on her coat.
2. He is so tired, because he's been getting up the hill.
3. She almost never gets across her ideas
4. Mary is happy, because her boyfriend got over his accident
- 5 He got back drunk!
6. His hard work helped and, made him get ahead in life

El alumno seleccionará:



1.-

a.



b.



2.-

a.



b.



3.-

a.



b.



a.

4.-

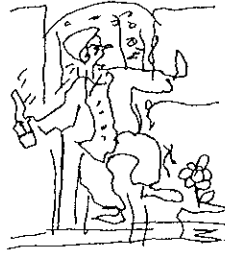


b.



a.

5.-



b.

6.-



a.



b.

FALTA PAGINA

No. 37

En el caso concreto de la comprensión de lectura, a principios de la década de los 60's, la lectura se veía como un refuerzo para la instrucción oral de la lengua. A principios de los 70's se ocuparon un poco más de esta habilidad y ya no era concebida como una extensión de la producción oral, sino por el contrario, empezaba a tener relevancia como una habilidad por separado. Goodman (1985) menciona que la comprensión escrita es un proceso selectivo, donde los lectores usan su conocimiento previo para predecir la información, comparar la información nueva con información anterior, por medio de ejemplos, y finalmente confirmar su predicción.

Coady (1979) menciona que una conceptualización del proceso de lectura requiere de tres componentes: 1) estrategias de proceso, 2) conocimiento previo y 3) habilidades conceptuales. Este proceso es relevante para este trabajo, ya que se refiere a los fundamentos que los alumnos de segundas lenguas deben poseer.

Existen tres procesos fundamentales para dominar la lectura según K. Stanovich (1980): 1) el proceso "bottom-up" que enfatiza la decodificación de un texto a partir de letras, cláusulas y oraciones. La decodificación se lleva a cabo a partir de la forma escrita, para así tener acceso al significado; y 2) por el contrario en el proceso "top-down", es necesario comprender el significado para posteriormente decodificar las oraciones, palabras y letras. Es necesario que al desarrollarse el proceso de lectura, se utilicen ambos procesos.

El leer en una segunda lengua implica la adición de ciertos factores como la adquisición de la segunda lengua, las diferencias del conocimiento previo, diferencias de procesamiento de la lengua y diferencias en contextos sociales. Existen ventajas para aprender a leer en una segunda lengua en comparación con la L1, como son: los alumnos tienen un mejor concepto del mundo y pueden hacer una lógica del texto, pueden hacer uso de sus estrategias metacognitivas, aunque también pueden tener ciertas confusiones resultados de falsos cognados, sintaxis, orden de palabras, y el contexto social diferente al utilizado en la lengua materna.

Es necesario que los alumnos tengan conocimiento a priori del tema que se va a leer ya que si el alumno no tiene suficiente conocimiento, es necesario proporcionárselo para que pueda interpretar el texto fácilmente.

Ejercicios para la comprensión de lectura.

Ejercicio 1.

Objetivo: El alumno relacionará una oración que contenga el verbo compuesto *get*, con otra oración que incluya un verbo de origen latín sinónimo.

Procedimiento:

- 1) El profesor proporcionará a cada alumno una hoja de trabajo con dos divisiones:
 - A. oraciones con verbos compuestos.
 - B. oraciones con verbos de origen latín
- 2) El alumno leerá las oraciones de la parte **A** y las relacionará con las oraciones de la parte **B**.

| A | B |
|--|--|
| 1.-It's hard to get by without money. | _____ She's a bossy person. |
| 2.-Children usually get round their parents. | _____ You have to make a great effort to |
| 3.-Kathy always gets on her sister to clean the house. | finish it. |
| 4.-In order to get through this work you have to sacrifice more pleasant activities. | _____ They think they're lazy. |
| 5.-Students think that teachers get by without writing lesson plans. | _____ If you do not have it, it will be |
| 6.-His problems always get him down. | difficult to survive. |
| | _____ They lead them on easily. |
| | _____ They make him feel sad. |

CLAVE DE RESPUESTAS:

3, 4, 5, 1, 2, 6.

EJERCICIO 2.

Objetivo: El alumno deducirá aspectos específicos de dos textos, a partir de preguntas concretas con el verbo compuesto *get*.

Procedimiento:

- 1) El profesor proporcionará a cada alumno una hoja con dos textos auténticos con una serie de oraciones.
- 2) El alumno leerá los dos textos.
- 3) El alumno leerá ocho oraciones que contienen un espacio en blanco, donde colocará el número del texto al cual se refiere esa oración.

STUBBORN COFFEE STAINS

Dear Heloise: How do you remove coffee stains from clothing?—E. U.

With coffee stains, the key is to treat them as quickly as possible. If the garment must be dry-cleaned, don't waste any time getting it to the cleaner. If it's washable, immediately rinse in cold water. As soon as possible, apply prewash spray and wash the garment in warm, soapy water. Let it drip-dry—don't put it in the dryer—in case all the stain didn't come out (this sometimes happens with coffee) and you have to repeat the process. Drying in the dryer could set the stain and make it more difficult, or even impossible, to remove.

STUBBORN STAIN

Dear Heloise: I tried washing out some typewriter correction fluid that got on my black pants—and made matters worse! Is there anything I can do about the stain now?

—Mary Pudelwitts

Since the stain didn't come out with regular washing, the correction fluid is probably latex-based and, unfortunately, almost impossible to remove once it has been treated with water—the fluid gets imbedded in the fibers. But try having the pants cleaned. Tell your dry cleaner what the stain is and how you have tried to remove it. It will be treated as a latex-based paint stain.

- 1.- _____ If this liquid gets into the fiber of your clothing, you can sometimes take the stain out at home.
- 2.- _____ You can't get away with washing this article at home if it has been stained with this liquid
- 3.- _____ It's necessary to get the stain out as fast as possible.
- 4.- _____ If the article is put in a dryer, sometimes you can't get the stain off afterwards
- 5.- _____ If this liquid gets on your clothes, you shouldn't rinse it with hot water.
- 6.- _____ You can't get away with washing this stain at home.
- 7.- _____ Sometimes you can get away without sending the article to the cleaners
- 8.- _____ It's extremely difficult to get the stain out of an article this liquid has fallen on

CLAVE DE RESPUESTAS:

- | | |
|------------|------------|
| 1. Texto 1 | 5. Texto 1 |
| 2. Texto 2 | 6. Texto 2 |
| 3. Texto 1 | 7. Texto 2 |
| 4. Texto 1 | 8. Texto 2 |

Los textos fueron tomados de 1) "Good Housekeeping" Vol. 214 No. 2. Febrero 1992, 34., 2) "Good Housekeeping" Vol 216. No 3. Marzo 1993, 44

4.4. Ejercicios de "output" estructurado.

Para los ejercicios de "output" estructurado, se contemplarán las siguientes habilidades lingüísticas: producción oral y producción escrita. De acuerdo con M. Parrot (1993:194) la negociación de turnos y tópicos es un fenómeno de los procesos de interacción en el cual se pretende establecer quién va a hablar, cuándo, qué va a decir y cómo lo va a expresar. De igual manera aspectos como la interrupción y su rechazo dentro de una conversación, la indicación de término o inicio de turno, etc., son factores básicos para la comunicación. Sin embargo, dentro del contexto educativo, antes de llegar al nivel interactivo previamente presentado, los alumnos necesitan poner en

práctica, a niveles menos sofisticados, su conocimiento de un aspecto gramatical de la lengua que aprenden, en este caso verbos compuestos con *get*.

Es por esto que el objetivo que persiguen los ejercicios de "output" estructurado, es el facilitar la comunicación y transmisión de mensajes, limitándolos a aspectos de la lengua concretos y específicos.

Ejercicios para la producción oral

Ejercicio 1.

Objetivo: El alumno identificará el significado del verbo compuesto proporcionado, para así utilizarlo en un contexto libre.

Procedimiento:

- 1) El profesor dividirá el grupo en equipos de tres o cuatro personas.
- 2) Los alumnos recibirán una hoja, o en su caso se escribirán en el pizarrón, 10 preguntas.
- 3) Los miembros de los equipos se harán las preguntas y las contestarán incluyendo el verbo compuesto proporcionado en los enunciados.

El alumno recibirá o leerá:

1. Do you usually *get to* the office or school very late? Why?
2. You are *getting up* a party for next week. What do you have to do?
3. Do you like people who never *get through* their work? Why?
4. What's the best way to *get ahead* in life?
5. What's something that really *gets you down*?
6. Do you like to *get up* early? Why?
7. Did you ever have to *get your money back*? Why?
8. What bus would you *get on* if you wanted to go downtown?

CLAVE DE RESPUESTAS:

Por ser un ejercicio de tipo afectivo, las respuestas proporcionadas por los alumnos, pueden variar; y ninguna es correcta o incorrecta.

Ejercicio 2.

Objetivo: El alumno creará una historia a partir de una serie de verbos compuestos proporcionados por el profesor.

Procedimiento:

- 1) El profesor dividirá el grupo en parejas.
- 2) El profesor proporcionará a cada pareja una lista de verbos compuestos con *get*.
- 3) Los alumnos crearán historias basándose en tal lista.

Los alumnos recibirán una lista con:

- | | |
|--------------|----------------|
| 1. Get away | 4. Get across |
| 2. Get down | 5. Get through |
| 3. Get along | 6. Get ahead |

CLAVE DE RESPUESTAS:

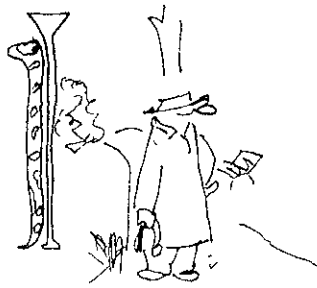
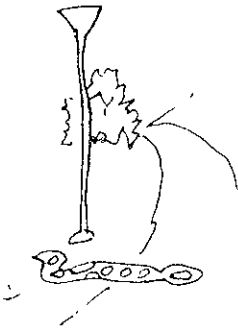
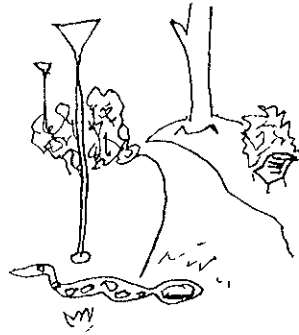
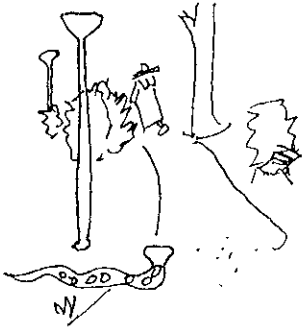
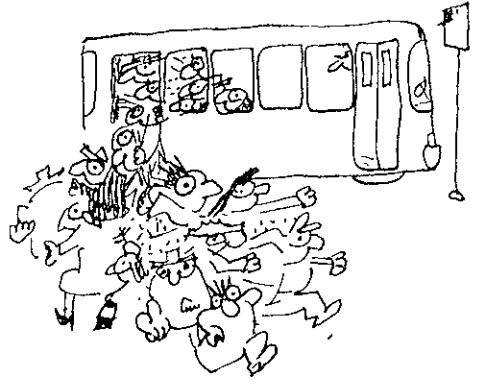
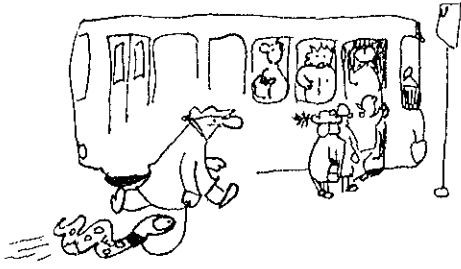
Por ser un ejercicio de tipo afectivo, las respuestas proporcionadas por los alumnos, pueden variar.

Ejercicio 3.

Objetivo: El alumno creará oraciones orales a partir de una serie de dibujos.

Procedimiento:

- 1) El profesor proporcionará al alumno una serie de 6 dibujos.
- 2) El alumno creará oraciones, empleando un verbo compuesto con *get*.



FALTA PAGINA

No. 44

CLAVE DE RESPUESTAS:

Por ser un ejercicio de tipo afectivo, las respuestas proporcionadas por los alumnos, pueden variar.

En lo que se refiere a la producción escrita se puede decir que no es una actividad natural como lo son la producción oral y la comprensión auditiva. Es decir para producir un texto es necesario pensarlo previamente y adquirir las estrategias necesarias para su ordenamiento y fundamentación. Se considera que el aprender a escribir fluida y efectivamente, es la habilidad más compleja y difícil de adquirir.

D. Nunan (1989) menciona que el escritor debe controlar un número de variables simultáneamente: 1) dominio de la puntuación, 2) uso adecuado del sistema gramatical, 3) organización del contenido y finalmente 4) estilo apropiado para la audiencia seleccionada. Es indispensable que los alumnos identifiquen, se familiaricen y desarrollen estas variables al escribir, ya que de esta manera se facilitará la transmisión de sus mensajes en la lengua meta.

Los objetivos principales que un alumno de segunda lengua debe seguir son: a) comunicarse con un lector, b) expresar ideas sin la presión de otro interlocutor, c) explorar alguna materia, d) grabar y acumular experiencia y e) familiarizarse con las convenciones del discurso escrito (Raimés 1983).

Concluyendo, se puede decir que la escritura es importante ya que refuerza estructuras gramaticales, vocabulario y frases; de igual manera permite que los alumnos desarrollen su creatividad y su aprovechamiento de lo que han aprendido en la L2. El alumno debe esforzarse utilizando sus ojos, manos y cerebro.

Ejercicios para la producción escrita***Ejercicio 1.***

Objetivo: El alumno ordenará las siguientes palabras para escribir oraciones correctas.

Procedimiento.

- 1) El profesor proporcionará al alumno una hoja con varias palabras en desorden, que en su totalidad conforman ocho oraciones completas
- 2) El alumno ordenará las palabras formando las ocho oraciones correctamente.

PALABRAS EN DESORDEN

- 1 I, early, to, supposed, up, am, get.
- 2 It, get, difficult, to, well, along, work, at, is.
- 3 I, different, have, many, get, places, to, to
- 4 getting, everything, me, is, down
- 5 she, on, with, get, tries, her, to, friends.
- 6 somewhere, get, like, to, I'd, away
- 7 have, bus, the, on, to, you, get, 3rd., at, Street
- 8 my, got, her, cold, sister, over

CLAVE DE RESPUESTAS:

- 1 I'm supposed to get up early
- 2 It's difficult to get along well at work
3. I have to get to many different places
- 4 Everything is getting me down.
5. She tries to get on with her friends
- 6 I'd like to get away somewhere.
7. You have to get on the bus at 3rd. Street
- 8 My sister got over her cold

Ejercicio 2.

Objetivo Los alumnos transformarán oraciones con verbos de origen latín, a oraciones con verbos compuestos con *get*

Procedimiento:

- 1) El profesor proporcionará al alumno seis oraciones con verbos de origen latín.
- 2) El alumno transformará estas oraciones, empleando verbos compuestos con *get*.

Oraciones.

1. He is friendly with nice people.
2. She always arrives late.
3. It's very difficult to succeed in this major.
4. What time do you usually return from school?
5. She descended from the bus.
6. They recovered from their illness.

CLAVE DE RESPUESTAS:

1. He gets along with nice people.
2. She always gets in late.
3. It's very difficult to get ahead in this major.
4. What time do you usually get back from school?
5. She got off the bus.
6. They got over their illness.

Ejercicio 3.

Objetivo: El alumno creará una historia a partir de una serie de verbos compuestos con *get* proporcionados por el profesor.

Procedimiento:

- 1) El profesor dividirá el grupo en parejas.
- 2) El profesor proporcionará a cada pareja una lista de verbos compuestos con *get*.
- 3) Los alumnos crearán una historia basándose en tal lista

Los alumnos recibirán una lista con:

- | | |
|-------------|----------------|
| 1 Get away | 4 Get across |
| 2 Get down | 5. Get through |
| 3 Get along | 6. Get ahead |

CLAVE DE RESPUESTAS.

Por ser un ejercicio de tipo afectivo, las respuestas proporcionadas por los alumnos pueden variar

4.5. Ejercicios de integración de habilidades.

Por último, es necesario unir las habilidades lingüísticas en ejercicios donde no se contemplen actividades específicas por habilidad, sino la combinación de cuando menos dos de las mismas, para así ayudar al alumno en el proceso comunicativo.

Ejercicios de integración de habilidades***Juego 1.***

Características generales El siguiente juego contempla las cuatro habilidades lingüísticas.

Objetivo: Los alumnos practicarán la comprensión y producción, tanto oral como escrita

Procedimiento.

- 1) El profesor dibujará en el pizarrón las líneas que representan el juego del "gato"
- 2) El profesor escribirá en cada espacio un verbo de origen latín.
- 3) El profesor dividirá al grupo en dos equipos
- 4) Los alumnos le pondrán un nombre a su equipo, y elegirán si son **X** o **O**.

- 5) El profesor escribirá el nombre del equipo en el pizarrón.
- 6) Los miembros de un equipo **leerán** las opciones y elegirán un verbo para crear una oración, empleando el verbo compuesto *get*. Los alumnos tendrán que **escribir** la oración en sus cuadernos y un miembro del equipo la **dirá** en **voz alta**.
- 7) Los miembros del equipo contrario **escucharán** la oración y decidirán si es correcta o incorrecta.
- 8) En caso de ser correcta obtendrán su derecho para marcar en el "gato".
- 9) Y así sucesivamente, hasta que un equipo forme el "gato" y gane.

| | | |
|----------------------|----------------|--------------------------------|
| MAKE PROGRESS | SUCCEED | MAKE SOMEONE UNDERSTAND |
| WRITE NOTES | ESCAPE | BE FRIENDLY |
| CONTINUE | PROCEED | ORGANIZE |

CLAVE DE RESPUESTAS:

| | | |
|----------------------|--|----------------------------|
| Continue=get on with | Make progress=get along | Write notes=get down |
| Proceed=get on | Succeed=get ahead | Escape=get away |
| Organize=get up | Make someone understand=get through to | Be friendly=get along with |

Juego 2.

Características generales: El siguiente juego contempla las cuatro habilidades lingüísticas.

Objetivo: Los alumnos practicarán la comprensión y producción, tanto oral como escrita.

Procedimiento:

- 1) El profesor leerá en voz alta seis oraciones al grupo, tres de las cuales serán correctas y tres incorrectas.
- 2) El alumno **escuchará** una oración a la vez. Decidirá si es correcta o incorrecta. De ser correcta el alumno se pondrá de pie. Si es incorrecta permanecerá sentado.
- 3) Cuando la oración sea incorrecta, el alumno la **escribirá** en su cuaderno, y la corregirá.
- 4) Al terminar de escuchar las seis oraciones, **leerá en voz alta** las oraciones corregidas.

Oraciones.

1. I can get people along with who are nice to me.
2. They got away with cheating on the exam.
3. My father got home very late back last night.
4. Get out the car of.
5. Have you got that letter off?
6. It is safer to get across the road at the traffic lights.

CLAVE DE RESPUESTAS:

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. I can get along with people who are nice to me | 4. Get out of the car |
| 2. Correcta. | 5. Correcta. |
| 3. My father got back home very late last night | 6. Correcta. |

En este capítulo se han presentaron los ejercicios de toma de conciencia (Fotos y Ellis 1993), de input y output estructurado para la enseñanza del verbo compuesto *get* a hispanohablantes. Se siguieron los modelos presentados por VanPatten (1995). En cada uno de los mismos se incluyó una explicación gramatical que pretende ayudar al profesor en su labor docente. El formato de las actividades se dividió en los siguientes puntos: 1) objetivo, 2) procedimiento, y 3) ejercicio específico. De igual manera estas actividades fueron completadas con dos juegos donde se integra el empleo de las cuatro habilidades por parte de los alumnos.

Conclusiones.

La gramática descriptiva y de aprendizaje fueron fundamentales para la elaboración de este trabajo. Algunos de los aspectos más relevantes para su creación necesitaron del análisis del rol de la gramática en diferentes metodologías, así como a los estudiantes a quienes se les enseñaba.

El aspecto gramatical seleccionado, verbos compuestos con *get*, ha presentado dificultades específicas en una población de aprendientes hispanohablantes estudiando inglés como lengua extranjera.

A lo largo del proceso del desarrollo de este trabajo, se ha pretendido eliminar la complejidad de tal aspecto gramatical, contribuyendo a un mayor conocimiento por parte del alumno y a una mayor eficacia en su enseñanza.

Para entender la dificultad de este aspecto gramatical, se necesitó establecer el sistema lingüístico de tales verbos, sus características gramaticales, así como su comparación con sus homólogos en español. Se observó que en diferentes tipos de textos, su tratamiento resultaba muy heterogéneo, sin ninguna base teórica para su presentación lingüística, siendo éste uno de los aspectos principales para erradicar la dificultad inicial que los alumnos de inglés enfrentan. Una vez contemplados los aspectos previos se visualizó la necesidad de consultar varios modelos psicolingüísticos y seleccionar el más idóneo para solucionar la problemática anteriormente presentada. Las características que se enfatizaron fueron: el papel de la teoría cognoscitiva, el interlenguaje y el análisis de errores, el rol del docente y del estudiante. De tal estudio se concluyó que la propuesta de VanPatten (1995) podría ser la más adecuada para la creación de esta gramática pedagógica. Sin embargo al finalizar este trabajo se observaron algunas desventajas con este modelo que se deben considerar para la futura aplicación de los ejercicios pedagógicos propuestos.

Es cierto que una de las características más importantes de este modelo es la de reforzar el material lingüístico previamente enseñado. Es a partir de este elemento que su uso debe ser considerado, únicamente como complemento en la clase de lengua extranjera. Los ejercicios que plantea VanPatten, conducen a la práctica de las tres

fases del proceso de adquisición: "input", "intake" y "output", resultando de acuerdo con el autor, en un mejor aprovechamiento de la enseñanza de los verbos compuestos con *get*; ya que los alumnos los podrán identificar, practicar y en consecuencia aprender fácilmente.

Sin embargo, dicho modelo presenta las siguientes desventajas. Primeramente, sus lineamientos originales son difíciles de seguir, debido a que no es posible llevarlos a cabo en todas las habilidades lingüísticas. En segundo lugar no es el modelo ideal para la creación de ejercicios de nivel intermedio y avanzado. Sus características limitantes, lo hacen apropiado para niveles básicos. Concretamente con el verbo compuesto *get*, es necesario su combinación simultánea con otros puntos lingüísticos, para su mejor entendimiento. Finalmente, el énfasis en el control del punto gramatical presentado en los ejercicios de práctica, inhibe la creación de un contexto comunicativo real y cotidiano, el cual es indispensable para comprender claramente el uso de cualquier verbo compuesto. De esta manera se puede considerar como una contradicción en el mismo modelo, ya que a partir de tales ejercicios, el contexto que se llega a lograr es irreal y no funcional, impidiendo el logro del objetivo principal de este trabajo.

Para estudios posteriores es recomendable probar otro modelo psicolingüístico y analizar cuidadosamente si los resultados que proporcione, presentarían ventajas o desventajas en la enseñanza-aprendizaje de los verbos compuestos con *get*. Una última recomendación sería el complementarlos, tratando diferentes verbos compuestos que presenten las mismas características. Finalmente, es implícito y urgente el aplicar los ejercicios propuestos en un contexto real, como es sugerido, analizando los puntos positivos y negativos que se presenten en tal población y realizar los cambios necesarios para su mejor aprovechamiento y el empleo futuro de dicho material pedagógico por parte de la comunidad estudiantil y académica.

Apéndice: Glosario de verbos compuestos con *get*

Get about: Viajar, moverse libremente. Recuperar movimiento después de una enfermedad, dar a conocer una noticia.

Get above: Tener sobreautoestima.

Get across: Cruzar. Darse a entender. Ser aceptado. Ofender, molestar.

Get after: Perseguir a alguien o a un animal. Regañar. Insistir.

Get ahead: Estar al frente. Salir adelante exitosamente.

Get ahead of: Aventajar a alguien en algo.

Get along: Seguir adelante, continuar. Enviar. Partir. Llegar tarde. Envejecer. Sobrevivir. Que salgan bien las cosas. Llevarse bien con alguien.

Get along with: Recuperarse. Continuar a pesar de las dificultades. Llevarse bien con alguien. Que salgan bien las cosas.

Get among: Estar entre alguien.

Get around/round: Moverse o transportarse libremente. Recuperar el movimiento después de una enfermedad. Dar a conocer una noticia. Visitar a alguien. Persuadir a alguien para cambiar su opinión. Evitar o encontrar una manera satisfactoria de tratar con algo. Persuadir.

Get at: Poder alcanzar algo o a alguien. Alcanzar y descubrir algo. Poder trabajar en algo con lo que hay dificultad o retraso. Punto de vista, conclusión. Sobornar. Regañar. Molestar. Echar a perder algo.

Get away: Irse con dificultad. Vacacionar. Empezar. Sacar. Huir.

Get away from: Escapar. Quitar. Evitar.

Get away with: Salir acompañado con alguien. Escaparse de un castigo. Escapar exitosamente con el botín.

Get back: Retroceder. Regresar a un lugar. Recobrar, recuperar.

Get back at: Castigar.

Get back to: Regresar a. Regresar al punto, retomar. Volver a llamar telefónicamente.

Get behind: No permanecer al nivel.

Get below: Reducir medida. Empeorar.

Get between: Ponerse o colocarse en medio de. Tratar de separar. Prevenir a alguien.

Get beyond: Colocarse detrás de. Avanzar más de. Complicarse.

Get by: Pasar. Sobrevivir. Ser aceptado.

Get by with: Sobrevivir. Tener éxito. Escaparse de un castigo.

Get down: Descender. Inclinarsse, arrodillarse. Destruir. Remover. Hacer caer. Matar, destruir. Pedir permiso para retirarse de la mesa. Sacar algo con dificultad. Grabar en un escrito, anotar. Ponerse nervioso, enfermarse.

Get down to: Descender, bajar. Dar seriedad o atención a algo.

Get for: Conseguir, obtener. Recibir dinero por un artículo.

Get forward: Avanzar. Superarse.

Get from: Obtener o recibir algo de alguien.

Get in: Entrar a un espacio o lugar. Llegar. Cobrar. Comprar un artículo. Plantar. Llamar a alguien pidiendo ayuda. Poder entregar algo. Decir algo interrumpiendo a alguien. Tomar parte en algo, participar. Ser aceptado en un grupo competitivo como escuela. Ser seleccionado por medio de elecciones. Incluir una actividad. Recibir algo no deseado.

Get it on: Compartir. Ser el líder en una actividad.

Get in with: Entrar con algo o con alguien. Familiarizarse con alguien.

Get inside: Entrar a un espacio cerrado. Compartir el espíritu de saber, entender y trabajar con algo.

Get into: Entrar a un lugar, espacio. Tomar una posición. Que queda la ropa bien en cuanto a talla. Llegar a algún lugar. Ser aceptado en una competencia, escuela. Permitir la entrada a un evento o edificio. Empezar un hábito. Provocar una conducta en el comportamiento de alguien o en un animal. No meterse en problemas. Aprender o iniciar algo. Interesarse en algo. Preocuparse.

Get off: Quitar, desprender. Descender de un nivel alto. Dejar un lugar. Descender de un vehículo. Limpiar. Empezar un viaje. Empezar una carrera. Salvar a alguien. Mandar o enviar por correo. Escaparse de un castigo. Quedarse dormido. Aprender algo. Terminar de trabajar. Tener el día libre. Casarse, tener un compañero. Hacer una broma. Estar emocionado, estar emocionado bajo el efecto de una droga. Escaparse de hacer algo.

Get off with: Descender de un vehículo con alguien. Escapar de un castigo merecido, recibiendo en su lugar algo menos severo. Escapar a un daño serio, lastimándose levemente. Hacer amistad con alguien, relación sexual.

Get on: Ponerse ropa. Empezar o preparar algo. Montar a caballo. Subirse a un vehículo. Hacerse tarde. Envejecer. Avanzar, ir bien. Obtener un resultado, un triunfo. Formar una relación amistosa. Continuar algo después de interrumpirlo. Apurarse. Ponerse en la cima de algo. Tomar un lugar en un vehículo.

Get on at: Criticar continuamente a alguien.

Get on for: Aumentar en cifras, cantidades o tiempo.

Get on with: Entrar a un vehículo con alguien. Avanzar. Hacer amistad. Continuar con algo a pesar de las dificultades.

Get onto: Ponerse en la cima de algo. Montar a caballo. Subirse a un vehículo. Empezar. Continuar con lo que sigue. Empezar a hablar de algo o trabajar. Ser elegido. Ponerse en contacto con alguien por teléfono. Regañar a alguien. Insistir a alguien que haga algo. Descubrir algo malo, un secreto. Pensar en algo. Entender algo exitosamente.

Get out: Salir de un edificio o espacio. Sacar. Descender de un vehículo. Limpiar o remover. Sacar algo que está escondido o guardado. Sacar dinero o un libro de donde se encuentra oficialmente. Dejar. Escapar. Salir.

Get out of: Salir de un edificio o espacio. Sacar algo de algún lugar. Descender de un vehículo. Sacar un libro o dinero de donde se encuentra oficialmente. Copiar sin dar crédito. Dejar. Escapar. Salir. Descubir algo de alguien con esfuerzo, sacarle

la verdad. Recibir ganancia de alguien. Olvidar, perder un hábito. Escapar de algo malo. Dejar. Olvidar. Escapar de la responsabilidad de hacer algo.

Get over: Cruzar un camino, pared, agua. Viajar. Visitar a alguien. Ser aceptado. Darse a entender. Llegar al final de algo no agradable. Recuperarse. Pasar, mover. Escalar. Cruzar. Controlar, manejar un sentimiento una dificultad. Recuperarse de una decepción amorosa. Poder creer algo. Negar, desaprobar.

Get round to: Encontrar tiempo para hacer algo

Get through: Pasar o moverse a través de algo. Filtrarse. Pasar un examen, aprobar. Aprobar una ley. Alcanzar, proveer. Localizar a alguien por teléfono. Ser aceptado. Convencer. Terminar algo. Continuar viviendo con dificultad. Gastar dinero.

Get through to: Localizar a alguien por teléfono. Ser aceptado. Convencer. Calificar, pasar a otra etapa.

Get through with: Terminar con algo. Terminar de regañar o castigar. Reprender.

Get to: Llegar a un lugar. Desaparecer. Llegar a, alcanzar. Enviar o llevar algo a alguien. Comenzar. Darse a entender. *Conmover*. *Persuadir*.

Get under: Pasar o moverse debajo de. Controlar algo o alguien.

Get up: Ascender. Pararse, levantarse de un asiento. Jalar. Construir. Colocar sobre algo. Levantarse de la cama después de la enfermedad. Aumentar. Hacerse ilusiones. Preparar, estudiar. Organizar algo. Preparar la apariencia de algo. Vestir para mejorar la apariencia. *Ir más rápido dando la orden a un caballo*.

Get up against: Ponerse en contra de algo. Ofender, molestar, hacerse de un enemigo.

Get up to: Alcanzar algo o alguien. Alcanzar hasta, llegar. Despertarse con algo. Mejorar para alcanzar algo. Hacer algo malo, travesuras.

Get up with: Levantarse de la cama, con algo de alguna forma (dolor de cabeza).

Nivelarse con algo o con alguien, alcanzar.

Get with: Obtener algo al usar, o por usar algo.

Get within: Provocar movimiento dentro de algo. Encerrar. Causar o provocar que algo sea correcto de acuerdo a un límite o ley.

Bibliografía.

- ADAMS, S. 1973. An Introduction to Modern English Word Formation. New York: Longman.
- ANDERSON, J. R. 1983. "Acquisition of Cognitive Skills". En Psychological Review. Vol. 89. 363-406.
- ATKINSON, K. y Roca, . 1989. Foundations of General Linguistics. London: Oxford University Press.
- AUSUBEL, D. 1989. "Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel". En J. I. Pozo, Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Morota Eds. 209-224.
- BAMBAS, R. 1980. The English Language: Its Origin and History. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- BOLTON, D. et al. 1990. O.K. 4. Oxford: Oxford University Press.
- BIALYSTOK, E. 1990. "Language Acquisition and Language Processing". En Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use. Cambridge: Basil Blackwell. 116-137.
- BIALYSTOK, E. y Sharwood Smith, M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition". En Applied Linguistics. Vol. 6. No.2., 102-117
- CANALE, M. y Swain. 1980. "Some Theories of Communicative Competence" en Applied Linguistics. Vol. I, No. 1, 8-24.
- CELCE-MURCIA, M. y Larsen-Freeman, D. 1983. The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course. Cambridge: Newbury House Publishers.
- CLARK, J. W. 1964. Early English: A Study of Old and Middle English. New York. Norton.
- CLOSE, R. 1975. (a) A Reference grammar for students of English. London: Longman.
_____ 1975. (b) English as a Foreign Language. London: Longman.
- COOK, V. 1991. "Learning Different Types of Grammar". En Second Language Learning Teaching. London: Edward Arnold. 9-29
- CORDER, S. P. 1967. "The significance of learner's errors". IRAL 5: 161-170.

- _____ 1973. "The Study of Learner's Language: Error Analysis". En Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education. 257-277.
- _____ 1974. "Pedagogical Grammars". En Linguistics Insight Applied Linguistics. Didier, Paris: Roulet, Eddy. 167-173.
- COURTNEY, R. 1983. Dictionary of Phrasal Verbs. London: Longman.
- CHALKER, S. 1984. Current English Grammar. New York: MacMillan.
- _____ 1990. English Grammar Word by Word. Edimburgh: Nelson.
- DAVIDSON, G. 1991. Practical English Usage. 2da. edición. Oxford: Oxford University Press
- DICKINS, R. y Woods, E. 1988. "Some Criteria for Development of Communicative Grammar Tasks" TESOL Quarterly. Vol. 22. No. 4. 623-647.
- DIXON, R. 1983. Essential Idioms in English. México, D. F.: Panorama Editorial, S.A.
- DRIVEN, R. 1990. "Pedagogical Grammar". (Fotocopias) CELE-UNAM.
- ELLIS, R. 1987. "Variability in Interlanguage". En Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 75-98.
- FEARE, R. 1980. Practice with Idioms. New York: Oxford University Press.
- FOTOS, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar task Performance is Formal Instruction".
- _____ 1994. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks". TESOL Quarterly. 28-2: 323-351.
- FOTOS, S. y Ellis, R. 1991. "Communicating about grammar: A task based approach". TESOL Quarterly. Vol. 24-4: 605-628.
- GLEASON, H.A. 1965. An introduction to Descriptive Linguistics. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- GRABE, W. 1991. "Current Developments in Second Language Reading Research". TESOL Quarterly. Vol. 25-3: 375-406.
- GRAVES, K. y Rein, D. 1990. East-West. Oxford: Oxford University Press.
- HAINES, S. y Brewster, S. 1991. Challenge Intermediate. Edimburgh: Nelson.

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

- HARMER, J. 1996. "Teaching the Productive Skills". En The Practice of English Language Teaching. London: Longman. 47-55.
- _____ y Maybin, D. 1989. Coast to Coast. London: Longman.
- HARSH, W. "Three approaches. Traditional, Descriptive Linguistics, Generative Grammar". English Teaching Forum, Jul.-Aug. 1968, 2-10.
- JESPERSEN, O. 1982. Growth and Structure of the English Language. Chicago: The University of Chicago Press.
- JONES, L. 1993. Progress to Proficiency. Cambridge: Cambridge University Press.
- KNEPLER, M. 1990. Grammar with a purpose. New York: Macmillan Publishers Company.
- KRAMSH, C. 1984. "Modelo Interactivo de la Situación de Comunicación". En Interaction et Discurs dans la Classe de Langue Francia: Hatier Credif. 12-17.
- KRASHEN, Stephen D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.
- KROHN, R. 1971. English Sentence Structure. Ann Arbor Michigan: UMP.
- Language Activator. The world's first production dictionary. Essex, England: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. y Long, M. 1990. An Introduction to Second Language Acquisition. London: Longman.
- LEECH, G. y Svartivik, J. 1975. A Communicative Grammar of English. London: Longman.
- LEGGET, G., Mead, D. y Kramer, M. 1988 Handbook for Writers. 10a edición. Englewood. Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- LEVIN, G. 1987. The Macmillan College Handbook. New York: Macmillan Publishers Co.
- LITTLE, D. 1993. "Words and their Properties: Arguments for a Lexical Approach to Pedagogical Grammar". En T. Odlin (ed). Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.
- LYONS, J. 1969. Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

- MACARTHUR, T. 1979. Using Phrasal Verbs. Great Britain, UK: Collins Clear Type Press .
- _____ y Atkins, B. 1974. Dictionary of English Phrasal Verbs and their Idioms. London: Collins.
- MACLIN, A. 1981. Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MCMORDIE, W. 1961. English Idioms. London: Oxford University Press.
- MCLAUGHLIN, B. 1987. Theories of Second Language Learning. New York. Prentice Hall.
- MITTINS, W. 1979. A Grammar of Modern English. New York: Methuen.
- MOSKOWITZ, G. 1978. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- MURPHY, R. 1991. English Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press.
- NAUTON, J. 1991. Think First Certificate. London: Longman.
- ODLIN, T. 1993. Perspectives on Pedagogical Grammar. The Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ 1994. "What is Pedagogical Grammar". En Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press. 1-21.
- O'GRADY, W. 1987. Principles of grammar and learning. Chicago: University of Chicago Press.
- OLEARSKY, J. et al. 1990. Take Two. London: MacMillan.
- O'MALLEY, J.M. y Chamot. A. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- PACK, A. y Henrichsen, L. 1980. Sentence Construction. Rowley, Mass.: Newbury House.
- PALMER, F. 1988. The English Verb. New York: Longman.
- PERRIN, R. 1987. The Beacon Handbook. Boston: Houghton Mifflin Co.
- POTTER, M. 1990. Panorama 2. London: MacMillan.
- PYLES, T. 1971. The Origins and Development of the English Language. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- QUIRK, R. y Greenbaum, S. 1985. A Comprehensive Grammar of the English Language. London: Longman.
- _____, Greenbaum, S., Leech, G. y Svartik, J. 1980. A Grammar of Contemporary English. 9a. Edition. London: Longman.
- REEVES, G. 1985. The New Idioms in Action. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- RICHARD, J. C. 1974. Error Analysis. Singapore. Longman.
- RINVOLUCRI, M. 1991. Grammar Games. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTHERFORD, W. 1980. "Aspects of pedagogical grammar". Applied Linguistics. Vol. 1. 15-31.
- SEIDI, J. y McMordie, W. 1988. English Idioms. 5th. Edition. Oxford: Oxford University Press.
- SELINKER, L. 1974. "Interlanguage" en J. C. Richard (ed.) Error Analysis. Singapore: Longman. 31-55.
- Simon and Schuster's International Dictionary. 1973. New York: Simon and Schuster.
- SOARS, J. y Soars, L. 1996. New Headway Intermediate. Oxford: Oxford University Press.
- SPANKY, G. M. 1982. English in Use. Hong Kong: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- SWAN, M. 1995. Practical English Usage. 2nd. Edition. Oxford: Oxford University Press.
- TARONE, E. y Yule, G. 1989. Focus on the Language Learner. Oxford: Oxford University Press.
- THOMSON, A. y Martinet, A. 1969. A Practical English Grammar. 4th. Edition. Oxford: Oxford University Press.
- TOMASELLO, M. y Herron, C. 1989. "Feedback for Language Transfer Errors". Studies in Second Language Acquisition. Vol. 2. No. 11. 385-395.
- TSEKOURAS, D. et al. 1990. The English Phrasal Verbs Workbook. London: Edward Arnold.
- TURTLEDOVE, C. 1993. Action Games: 101 Fun Ways to Practice English Grammar. Oregon: Delti.

- VANPATTEN, B. y Cadierno, T. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing".
Studies in Second Language Aquisition. 15. 225-243.
- _____ y Lee, J. 1995. Making Communicative Language Teaching Happen. New
York: McGraw Hill.
- VEIT, R. 1986. Discovering English Grammar. Boston: Houghton Mifflin Co.
- VILLAFUERTE, L. y Villafuerte, M. 1991. Communicative in English 3. México, D.F.:
Fernández Editores.
- VINCE, M. 1994. Advanced Language Practice. Oxford: Heinemann.
- WALKER, Julian C. A. 1982. Practice Book of Phrasal Verbs. Hong Kong: Thomas
Nelson and Sons Ltd.
- WESSELS, Cs. 1987. Drama. Oxford: Oxford University Press.