

007857

16
2ef.



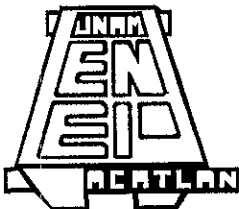
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

PROPUESTA DE UNA GRAMATICA PEDAGOGICA DEL
VERBO COMPUESTO *PUT* EN INGLES PARA
ESTUDIANTES DE HABLA HISPANA

TRABAJO TERMINAL
DEL SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
GRAMATICA PEDAGOGICA
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES
PRESENTA
LAURA RAMIREZ ALAMILLO

ASESORA: MTRA. PATRICIA J. ANDREW ZURLINDEN



NAUCALPAN, ESTADO DE MEXICO MARZO DE 1998

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

239396



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.

CONTENIDO

	Página
Generalidades	IV
Introducción	IV
Objetivos	V
Desarrollo	VI
Capítulo 1 Introducción a la gramática pedagógica	1
1.1 Definición de gramática	1
1.1.1 Gramática descriptiva	1
1.1.2 Gramática de aprendizaje	2
1.1.3 Gramática pedagógica	2
1.2 Prácticas gramaticales en la clase de lenguas	3
1.2.1 Método de gramática-traducción	4
1.2.2 Método directo	4
1.2.3 Método audiolingual	4
1.2.4 Enfoque comunicativo	4
1.3 Bases psicolinguísticas de una gramática pedagógica	5
1.3.1 Teoría de aprendizaje de Ausubel	6
1.3.2 Teoría del Monitor	8
1.4 Descripción de la población	9
Capítulo 2 Descripción lingüística	11
2.1 Sistema lingüístico de los verbos compuestos con <i>put</i>	12
2.2 Análisis contrastivo con el español	20
2.3 Tratamiento pedagógico	21
Capítulo 3 Modelos teóricos de la enseñanza de la gramática	24
3.1 Teoría cognoscitiva	24
3.2 Interlenguaje	27
3.3 Análisis de errores	28
3.4 Modelos de toma de conciencia	29
3.5 Modelos de procesamiento	32
3.5.1 Modelo de procesamiento de <i>input</i>	32
3.5.2 Actividades de <i>output</i>	35

Capítulo 4	Diseño de la gramática pedagógica	37
	4.1 Explicación para el maestro	39
	4.2 Ejercicio de toma de conciencia gramatical	41
	4.3 Comprensión auditiva	43
	4.3.1 Ejercicios de procesamiento de <i>input</i> para la habilidad de comprensión auditiva	44
	4.4 Producción oral	53
	4.4.1 Ejercicios de procesamiento de <i>output</i> para la habilidad de producción oral	54
	4.5 Comprensión de lectura	57
	4.5.1 Ejercicios de procesamiento de <i>input</i> para la habilidad de comprensión de lectura	59
	4.6 Producción escrita	63
	4.6.1 Ejercicios de procesamiento de <i>output</i> para la habilidad de producción escrita	64
	4.7 Integración de habilidades	66
	4.7.1 Ejercicios de integración de habilidades	67
	Conclusiones	70
	Apéndices	73
	1 Clave de respuestas	73
	2 Glosario	75
	3 Lista de abreviaturas	80
	Bibliografía	81

LISTA DE TABLAS Y ESQUEMAS

Tabla 1	Clasificación de los verbos compuestos	17
Esquema 1	Conjunto de procesos para la adquisición de una segunda lengua	33

GENERALIDADES

INTRODUCCIÓN

Es muy usual encontrar en el inglés, tanto oral como escrito, combinaciones formadas por ciertos verbos que van seguidos de una preposición o de un adverbio. De estas combinaciones, denominadas verbos compuestos (V C), se llegan a obtener una gran variedad de significados a partir de un mismo verbo núcleo.

look for = search for, seek

look out = beware

give up = abandon (a habit or attempt)

give away = give to someone/anyone

También es posible que una misma combinación tenga dos o más significados diferentes

get back = recover possession of

get back = reach home again

El reconocimiento auditivo y la correcta producción de los verbos compuestos favorece en gran medida la competencia lingüística y comunicativa del estudiante de inglés

En español existe una construcción diferente para expresar el mismo significado de los verbos compuestos en inglés, generalmente en una sola palabra. La transferencia negativa dificulta el buen manejo de este tipo de verbos por los hispanohablantes y, si a esto añadimos que a la enseñanza de los V C se le da poca importancia en el salón de clases y en los planes de estudio, nos encontramos con que muchos estudiantes, aún en niveles avanzados, por desconocimiento o falta de práctica de estos verbos, optan por evitar su uso empobreciendo así su competencia comunicativa.

El presente proyecto se propone diseñar una gramática pedagógica (G P) de los V.C. con el verbo *put* por ser uno de los más utilizados en este tipo de combinaciones. Por la extensión de los V C con *put*, se considerarán únicamente algunos de los más comunes.

La gramática pedagógica que proponemos será de gran utilidad tanto para el alumno como para el profesor de inglés, porque dichos usuarios podrán disponer de un material elaborado pedagógicamente para una población específica con la intención de facilitar la enseñanza/aprendizaje de los verbos compuestos con *put*.

OBJETIVOS

A través de este trabajo de investigación se pretende elaborar una gramática pedagógica que sirva de apoyo en la enseñanza formal de algunos de los verbos compuestos con *put*. Se presentará la información lingüística al estudiante buscando obtener una comprensión y manejo efectivo de los V.C. con *put* que se han seleccionado, promoviendo de esta manera el desarrollo de su competencia comunicativa.

Para llevar a cabo el diseño de nuestra gramática pedagógica será necesario

- Ofrecer una definición del concepto de gramática pedagógica.
- Identificar los componentes y establecer las bases psicolingüísticas de la G.P
- Describir la población a la cual está destinada la G P
- Definir las bases psicolingüísticas de la propuesta de acuerdo con la teoría del aprendizaje cognoscitivo de D. Ausubel y con el modelo de construcción creativa del lenguaje de S. Krashen
- Describir el funcionamiento de los V.C. con *put*.
- Reconocer los conceptos de análisis de errores y de interlenguaje en el desarrollo de un modelo de G.P.

- Analizar los diferentes modelos teóricos de G.P. a fin de seleccionar el que mejor se adecúe a nuestros propósitos
- Elaborar y justificar ejercicios típicos para la enseñanza de los V.C. con *put* para las cuatro habilidades de uso del inglés

DESARROLLO

El trabajo está organizado en cuatro capítulos. En el primero, se da una introducción a la gramática pedagógica, ofrecemos una definición general de gramática y una definición de los tipos de gramáticas que interesan a nuestros fines gramática descriptiva, de aprendizaje, y pedagógica, mencionamos algunas prácticas gramaticales que se han dado en las clases de lenguas, como son: el método de la gramática traducción, el método directo, el método audiolingual, y el enfoque comunicativo; analizamos la Teoría de Aprendizaje de Ausubel y la Teoría del Monitor de Krashen como bases psicolingüísticas de nuestra gramática pedagógica, e incluimos, al final de este capítulo, la descripción de la población a la que va dirigida nuestra propuesta

En el segundo capítulo presentamos una explicación del sistema lingüístico de los verbos compuestos con *put*, analizamos contrastivamente el funcionamiento del sistema de estos verbos en inglés con el español, y analizamos el tratamiento pedagógico que se le ha dado a este tipo de verbos.

En el tercer capítulo presentamos una selección de diferentes modelos teóricos para la enseñanza de la gramática dentro de la Teoría Cognoscitiva Modelos de toma de conciencia y modelos de procesamiento. Contemplamos también aquí los conceptos de análisis de errores y de interlenguaje

Iniciamos el capítulo 4 con una explicación del sistema lingüístico de los verbos compuestos con *put* dirigida a los maestros que lleguen a utilizar esta gramática pedagógica. Analizamos las cuatro habilidades de uso del inglés. comprensión auditiva, producción oral, comprensión de lectura y producción escrita, y presentamos actividades elaboradas para promover en el alumno el aprendizaje de los verbos compuestos con *put* en cada una de estas habilidades. Finalizamos nuestra propuesta con ejercicios desarrollados para lograr una integración de las cuatro habilidades en la práctica de los verbos compuestos con *put*.

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se definirán los conceptos generales en los que nos basaremos a lo largo de nuestro estudio

Abordaremos primeramente la definición de gramática y la de los diferentes tipos de gramáticas que van a apoyar nuestro trabajo la gramática descriptiva, la de aprendizaje y la pedagógica; esta última se definirá más ampliamente

Partiendo de los anteriores conceptos vamos a analizar las principales prácticas gramaticales que se dan en las clases de lenguas así como los procesos y teorías de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua desde el punto de vista de Ausubel (1973) y Krashen (1975) Finalmente describiremos la población a quien va dirigida la propuesta

1.1 DEFINICIÓN DE GRAMÁTICA

Podemos definir a la gramática como el sistema interno de una lengua por medio del cual se relacionan sus elementos a distintos niveles morfológicos y sintácticos, entre otros, para formar enunciados con significado (S Bolaño, 1984). La gramática por tanto es una parte fundamental de la lengua, y dependiendo del objetivo de su estudio se han derivado diferentes tipos de gramáticas entre las que definiremos las siguientes

1.1.1 Gramática descriptiva.

Este tipo de gramáticas se enfoca hacia el estudio del sistema de una lengua o de los hechos gramaticales de un estado de lengua dado (en contraposición a una gramática histórica, que estudia la génesis y las diversas etapas de la evolución de una lengua)

1.1.2 Gramática de aprendizaje.

Es la gramática que interioriza el alumno a través de los procesos de aprendizaje, y que le permite producir y comprender expresiones. La gramática de aprendizaje está en relación directa con la competencia lingüística del alumno, con su interlenguaje

1.1.3 Gramática pedagógica

Este tipo de gramática es un auxiliar didáctico elaborado como apoyo para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al elaborar estas gramáticas, se selecciona y se organiza la información gramatical tomando en cuenta las características, y necesidades de los alumnos en cuestión así como la adecuada orientación pedagógica y psicolingüística para optimizar el aprendizaje de una segunda lengua.

Pit Corder (1973), propone los siguientes cuatro elementos como partes integrantes en el diseño de una gramática pedagógica

- Información y ejemplos
- Descripción y explicaciones
- Ejercicios de inducción
- Ejercicios de prueba de hipótesis (evaluación)

Corder explica que el estudiante requiere información sobre la cual pueda basar sus hipótesis acerca de las funciones sintácticas y semánticas de cada nuevo aprendizaje. Para desarrollar sus hipótesis deberá tener la oportunidad de probarlas, de decidir y elegir y, por

señala que es el de proveer información y ejemplos, ofrecer explicaciones y descripciones y verificar las hipótesis de los estudiantes

1.2 PRÁCTICAS GRAMATICALES EN LA CLASE DE LENGUAS

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas han surgido diferentes metodologías dependiendo de las diferentes teorías psicológicas y de aprendizaje que se han venido dando. Dentro de ellas, la gramática es abordada siguiendo un enfoque que puede ser inductivo, deductivo o ecléctico.

Los términos inductivo y deductivo se emplean en enseñanza de lenguas para describir la forma en que el profesor presenta la gramática de la L2. Bajo el enfoque inductivo, el maestro no ofrece descripciones ni explicaciones del funcionamiento interno del lenguaje. Las reglas gramaticales se inducen o descubren a partir de los textos, ejercicios o ejemplos que el profesor presenta.

En el enfoque deductivo el profesor describe la regla o la estructura gramatical de manera explícita. En la práctica se aplica la regla previamente explicada. Tanto el enfoque inductivo como el deductivo pueden ser de utilidad dentro de la enseñanza de lenguas por lo que lo recomendable es elegir el indicado para cada situación de enseñanza y del tipo de alumnos a quienes se dirija un plan de estudios. Es difícil que un grupo de estudiantes esté formado por personas con características muy similares en edad, estrategias de aprendizaje que emplean, o que compartan los mismos intereses, por lo que no es recomendable utilizar solamente uno de los enfoques mencionados e intentar que sea adecuado a todos los miembros del grupo y a cada situación de enseñanza.

En el enfoque ecléctico el profesor emplea de acuerdo con cada situación, tipo de población y temática a enseñar una combinación de los dos enfoques anteriores

1.2.1 Método de gramática-traducción.

El método de gramática-traducción le da un papel primordial a la enseñanza de la gramática debido a que en él se considera que entender y aprender el sistema de la lengua, su gramática, es fundamental para lograr el aprendizaje de esa lengua

La enseñanza de la gramática bajo este método está basada en un enfoque deductivo, en el cual las estructuras y reglas gramaticales se enseñan de manera explícita (ordenada en cuanto a presentación y dificultad, con una secuencia dada, delimitando y explicando), por lo que los alumnos están conscientes de su aprendizaje gramatical

1.2.2 Método directo

En el método directo, por el contrario, la gramática se enseña de manera inductiva, no se dan reglas gramaticales explícitas. Se pretende con esto que el alumno infiera las reglas del sistema de la lengua extranjera. Se evita la traducción para lograr una asociación directa con el significado de las cosas.

1.2.3 Método audiolingual

Este método se basa en un enfoque inductivo. Las formas de la lengua se enseñan dentro de un contexto. Por lo general no se enseñan reglas gramaticales de manera explícita. Estas se dan dentro de diálogos que se practican con objeto de automatizar los puntos gramaticales. Se utiliza material visual y auditivo para mantener la enseñanza en contacto con la realidad

1.2.4 Enfoque comunicativo

Este enfoque le concede mayor importancia al aspecto del aprendizaje que al de la

enseñanza La enseñanza de la gramática se considera importante, pero subordinada al uso de la lengua Aquí la gramática es abordada siguiendo un enfoque ecléctico Además de conocer las regularidades morfosintácticas el alumno deberá ser capaz de utilizarlas en diferentes situaciones adecuadamente, es decir saber cuándo, cómo, dónde y con quién utilizarlas.

El objetivo del enfoque comunicativo es el mismo que persigue quien diseña una gramática pedagógica. promover la competencia comunicativa del alumno Nuestra gramática pedagógica estará por tanto basada en un enfoque comunicativo, y en su elaboración se deberán tomar en cuenta los diferentes aspectos que conforman la competencia comunicativa según M Canale y M.Swain (1980) Competencia gramatical, sociolingüística y estratégica

Para D Hymes (1972), la competencia comunicativa es la interacción de la competencia gramatical (lo que es formalmente posible), la psicolingüística (lo que es factible en procesos de información humana), la sociocultural (el significado social de una expresión), y el aspecto probabilístico (lo que en realidad ocurre)

A pesar de que aún se conoce poco acerca de las reglas de uso del lenguaje, se deberán tomar en consideración estos aspectos en una gramática pedagógica para optimizar la competencia comunicativa del estudiante

1.3 BASES PSICOLINGÜÍSTICAS DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Al elaborar una gramáticas pedagógica se debe decidir la forma en que se va a presentar el contenido lingüístico que se ha seleccionado para su enseñanza Es decir, cómo

se va a organizar y presentar la gramática para hacerla accesible al tipo de estudiantes a la que va a ir dirigida

Para elegir una forma adecuada de presentar la gramática se requiere información sobre la lengua y los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Las teorías psicolingüísticas y de aprendizaje con que contamos en la actualidad intentan explicar dichos fenómenos. Se han descrito también algunos “modelos” con la intención de ayudar a entender algunos aspectos de la lengua o de su aprendizaje.

La gramática pedagógica que propondremos considerará los conceptos de aprendizaje de Ausubel (1973) y la teoría del monitor de Krashen (1975) con la idea de aplicar dichos conceptos en su elaboración.

1.3.1 Teoría de aprendizaje de Ausubel

La teoría del aprendizaje de Ausubel (1973), se enfoca en el aprendizaje a través de la instrucción y a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su entorno. Para Ausubel el conocimiento se organiza en estructuras que se reestructuran con la nueva información. Esta reestructuración ocurre dentro de una instrucción formal, donde la información se presenta de manera organizada y explícita.

La teoría de Ausubel parte de la distinción entre aprendizaje y enseñanza. Analiza la situación de aprendizaje en dos dimensiones: el realizado por el alumno, que va desde el memorístico hasta el significativo, y en otra dimensión sitúa a la estrategia de instrucción planificada para lograr el aprendizaje, que va desde la receptiva, en la que se da una exposición explícita, hasta el descubrimiento espontáneo por parte del alumno.

Esta diferenciación entre procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza muestra que un tipo de enseñanza no conduce necesariamente a un tipo de aprendizaje.

Ausubel define al aprendizaje significativo como “aquél que puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya conoce” (Ausubel, Novak y Hanesian 1978.37). Se requiere que el material posea un significado en sí mismo

En el aprendizaje memorístico, por el contrario, los contenidos carecen de significado o de interés para el estudiante

Ausubel explica en su teoría que el aprendizaje memorístico va dejando lugar gradualmente al significativo cuando el niño va adquiriendo más conocimiento y con ellos se van estableciendo relaciones significativas

Ausubel establece tres ventajas de la comprensión sobre la repetición: retención más duradera, facilitar nuevos aprendizajes relacionados y producir cambios profundos o significativos

Para que se produzca un aprendizaje significativo se requiere que el material no sea arbitrario, posea significado en sí mismo, y se presente organizado en una estructura

Por parte del que estudia debe existir una predisposición para el aprendizaje significativo, es decir, que el alumno esté motivado

Es necesario también que la estructura cognitiva del sujeto posea ideas inclusorias con las que pueda ser relacionado el nuevo material, por lo que el significado resulta una construcción individual y a su vez, la nueva información modificará la estructura cognitiva del individuo. Según Ausubel el aprendizaje de conceptos procede de lo general a lo específico, aunque se ha comprobado que la adquisición de los primeros conceptos procede de un nivel de abstracción intermedio, es decir, se produce tanto de modo ascendente como descendente.

A partir de estos conceptos desarrollaremos nuestra gramática pedagógica dado que en esta teoría se enfatizan los procesos de aprendizaje dentro de una instrucción formal, donde la gramática podrá ser presentada de manera explícita

1.3.2 Teoría del Monitor

Stephen D Krashen (1975) en su Teoría del Monitor, utiliza la expresión “adquisición del lenguaje” para referirse a la manera en que las habilidades lingüísticas son internalizadas sin un enfoque consciente en las formas lingüísticas, como los niños obtienen el conocimiento de la lengua materna o de una segunda lengua

Para Krashen la adquisición es un proceso inconsciente, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente resultado de una instrucción formal de la L2. La situación de aprendizaje formal se caracteriza por la corrección del error y la presentación de la gramática por partes separadas

Krashen propone que, contrario a lo que se ha pensado, el adulto puede adquirir el lenguaje.

Krashen desarrolla un “modelo del monitor” en el que explica la producción de los adultos estudiantes de una segunda lengua. Su producción oral adquirida es monitoreada bajo ciertas condiciones y modificada antes de que sea expresada

Explica que hay adultos que utilizan el monitor en extremo y hay quienes parecen no utilizarlo. Para aquéllos que utilizan el monitor, la presentación de reglas gramaticales y la corrección de errores es eficaz.

Los conceptos de Krashen nos servirán también de apoyo ya que comparten con la teoría de Ausubel su concepción del aprendizaje como un proceso consciente resultado de la instrucción formal.

1.4 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

Esta GP estará destinada a grupos de aproximadamente 30 alumnos del curso PG-4, estudiantes de inglés cuya L1 es el español, con nivel de conocimientos en inglés intermedio, (aproximadamente 200 horas de instrucción previa). PG-4 es el cuarto de seis niveles que corresponden al programa del centro de idiomas de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Acatlán denominado Plan Global, por ser un programa global que incluye las cuatro habilidades del aprendizaje de un idioma. Se utilizan en este nivel los materiales East-West que se basan en un enfoque ecléctico para la enseñanza de la gramática.

En el 4º nivel, los alumnos se encuentran en un período de transición para pasar a los niveles superiores por lo que es un buen momento para trabajar en los verbos compuestos con más intensidad antes de encontrar estos verbos reciclados dentro de un lenguaje más complejo en los siguientes niveles.

En promedio, los alumnos son adultos jóvenes de entre 18 y 30 años de edad, hombres y mujeres de clase media. Su experiencia previa en el aprendizaje del inglés es de tres niveles previos al que cursan actualmente en el Centro de Enseñanza de Idiomas, Acatlán ó educación similar en escuelas secundarias o preparatorias, que por lo general es su nivel educacional, aunque algunos estudiantes cursan el PG como un requisito de sus licenciaturas.

Las clases son de una hora diaria y éste es el único tiempo que la mayoría de los alumnos dedica al estudio del inglés independientemente de algún ejercicio corto que realizan fuera del salón de clases.

En este capítulo se establecieron las definiciones necesarias y las bases teóricas para la elaboración de nuestra gramática pedagógica. Hemos expuesto la necesidad de elaborar una G.P. para desarrollar la competencia comunicativa del estudiante de inglés. Asimismo se analizó el proceso de aprendizaje contrastándolo con el de adquisición. A partir de estos conceptos, en el siguiente capítulo se abordará la descripción lingüística de los verbos compuestos formados con *put*.

CAPÍTULO 2

DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

Como una base para el desarrollo de los ejercicios de nuestra gramática pedagógica, se hará un análisis contrastivo de la manera en que se aborda la enseñanza de los verbos compuestos con *put* en la enseñanza del inglés como L1 y en la enseñanza del inglés como L2, así como del tratamiento que se le ha dado en materiales didácticos como libros de texto, manuales o libros de ejercicios. Haremos también una descripción del funcionamiento lingüístico de los verbos compuestos con *put* y, para poder explicar esta parte de la gramática del inglés seleccionaremos, de entre los modelos de gramática tradicional, gramática descriptiva y gramática generativa transformacional, el modelo de gramática que por su concepción del lenguaje sea el más adecuado para la descripción de los verbos compuestos dentro de una gramática pedagógica. Veamos cómo aborda la gramática cada uno de estos modelos:

Gramática Tradicional Esta gramática está basada en estudios sobre el latín y el griego que datan del siglo XVIII. Se pretendía que las lenguas se acoplaran a los modelos latinos considerados perfectos, originando con ello inexactitudes en la descripción del inglés (S. Bolaño, 1984). La gramática tradicional considera a las reglas gramaticales como normas para las producciones “correctas” del lenguaje, lo cual se podría aplicar más que al lenguaje oral al escrito, donde sí se siguen ciertas convenciones ortográficas y estilísticas. Este tipo de gramática nos proporciona, sin embargo, la información sintáctica y la descripción de la función de los verbos compuestos con *put* dentro de la oración, así como la terminología que utilizaremos en nuestra descripción.

Gramática descriptiva Esta gramática considera, contrariamente a la tradicional, que el inglés tiene un conjunto de patrones gramaticales de uso exclusivo. Al analizar los patrones gramaticales, la gramática descriptiva procede de la forma al significado. Para transmitir significado el inglés emplea la forma, el orden y la función de las palabras así como los patrones de entonación. Esta gramática distingue el inglés hablado del escrito, y variedades de uso como el coloquial y el formal (W. Harsh, 1968). Este análisis del inglés nos será de utilidad en nuestra descripción lingüística de los verbos compuestos con *put* por ofrecernos una descripción más realista del inglés que la que nos ofrece la gramática tradicional, porque sus descripciones son a nivel de la palabra y por adecuarse a nuestro tema de estudio, por ser parte del inglés hablado y coloquial.

Gramática generativa transformacional. Su propósito es describir no sólo las oraciones existentes en inglés sino todas las posibles oraciones en inglés y dar una explicación de cómo los nativo-hablantes forman o generan oraciones. Expresa por medio de fórmulas los componentes de la oración, para lo cual utiliza la terminología de la gramática tradicional y de la gramática descriptiva (W. Harsh, 1968). Este tipo de gramática, por funcionar a nivel de la oración, no nos será de utilidad en nuestra descripción lingüística.

2.1 SISTEMA LINGÜÍSTICO DE LOS VERBOS COMPUESTOS CON *PUT*

Según el diccionario de verbos compuestos "Phrasal Verbs" de G. Davidson (1982), los verbos compuestos en inglés consisten en verbos simples como *make*, *get*, *look*, seguidos de adverbios o preposiciones (partículas), como *on*, *up*, *out*. Aunque al parecer son frases compuestas de más de una palabra, a menudo funcionan como una sola palabra, aunque bajo ciertas condiciones otros artículos (objetos directos, adverbios) pueden venir

la partícula Frecuentemente estas combinaciones tienen un significado que no se deduce de los significados literales del verbo núcleo y de la partícula con las que están formadas

Ejemplo: *put up with*

El uso de estos verbos es principalmente coloquial. Se emplean por lo general en actividades de la vida diaria como cocinar o reparar objetos. Aunque siempre han existido en la historia del inglés, su número es grande en el inglés moderno y continúa incrementándose (G Leggett 1988) Se ha comenzado incluso a incursionar con los verbos compuestos en áreas científicas donde hasta hace poco se dependía de terminologías en latín y griego prestadas desde el período del inglés antiguo, lo que muestra la naturaleza cambiante y evolutiva del inglés para adaptarse a las necesidades de quien lo usa (S Bolaño, 1984)

Con el propósito de aclarar la problemática que representan los verbos compuestos con *put*, realizamos un estudio de la forma en que se aborda la descripción de estos verbos en libros de gramática para hablantes de inglés como lengua materna y en otros libros para estudiantes de inglés como L2.

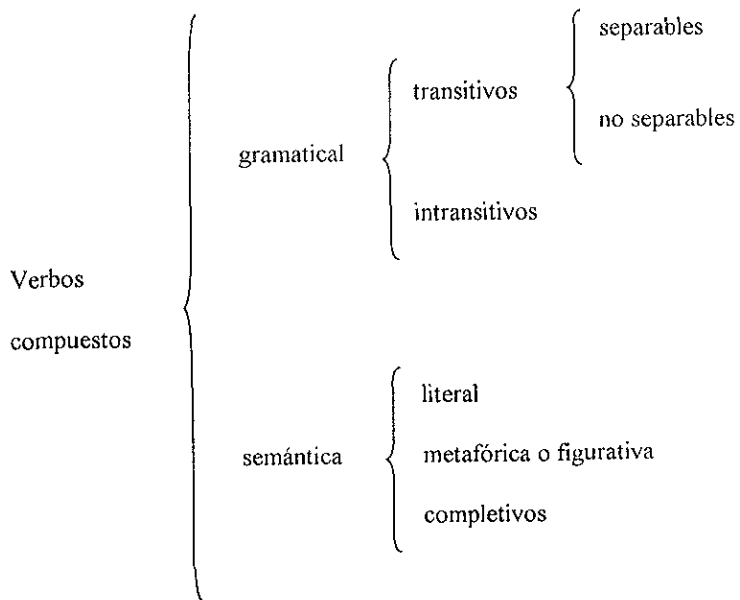
En los textos para nativohablantes (F. Aarts, J Aarts, 1982; G. Leggett et al , 1988, T. Pyles, 1971, G. Levin, 1987, O. Jespersen, 1982), pudimos observar que el tema de los verbos compuestos no se trata como tal, de lo cual concluimos que estas combinaciones no representan un problema de aprendizaje para los hablantes de inglés como L1, son aprendidos como vocabulario básico desde la infancia y por tanto, para ellos no son objeto de estudio.

En gramáticas y textos para el estudiante de inglés como L2 encontramos algunos en los que no se mencionan los verbos compuestos, como en “ Word by Word ” de S Chalker (1990), aunque Chalker dedica un capítulo en su “ Current English Grammar ” a los verbos

compuestos En ciertos libros encontramos el tema tratado brevemente y en otros encontramos un análisis más profundo de los verbos compuestos En “ The Grammar Book” (1983), M Celce-Murcia y D.Larsen-Freeman abordan los V.C. en detalle, y explican sus diferentes clasificaciones gramatical y semántica. En “Practical English Usage” (1980), M Swan presenta un breve resumen de la gramática de los V.C. enfocada a su uso

En la mayoría de los textos consultados encontramos la siguiente información general:

- 1.- Definición. Descripción de su composición
- 2 - La problemática que presentan para los no nativohablantes
- 3 - Clasificación:



4 - Ejemplos con diferentes verbos núcleo.

Las gramáticas tradicionales definen a los verbos compuestos como verbos seguidos por una partícula, que puede ser una preposición o un adverbio o una combinación de ambos (M Celce-Murcia. 265). El verbo y la partícula funcionan como un solo verbo que tienen como significado por lo general un sinónimo de una sola palabra.

put aside - save put in - insert put off - postpone

Los verbos compuestos son conocidos en inglés como *phrasal verbs* o *idioms* y son considerados dentro de categorías como: *Two Word Verbs* (A. Maclin, 1994) o *Multi-Word Verbs* (R.Quirk, 1985). La mayoría de los autores coinciden en utilizar el término neutral partícula para designar a las palabras, preposiciones o adverbios que siguen al verbo, dado que éstas no siempre funcionan como preposiciones o como adverbios

Las partículas que siguen a estos verbos pueden ser agrupadas en 3 clases o grupos:

- A) Against, among, as, beside, for, from, into, like, of, onto, upon, with, etc
- B) About, above, across, after, along, around, by, down, in, off, on, out (American English), over, past, round, through, under, up, etc
- C) Aback, ahead, apart, aside, astray, away, back, forward(s), home, in front, on top, out (British English), together, etc.

Las partículas del grupo A son únicamente preposiciones, las del grupo B son únicamente adverbios de lugar y las del grupo C pueden ser preposiciones o adverbios de lugar (R Quirk, et al , 1985:1150-1151). No es tan importante que los estudiantes sean capaces de reconocer si la combinación es verbo + preposición, o verbo + adverbio, como que aprendan a reconocer la expresión como una unidad

Como los verbos de una sola palabra, los verbos compuestos pueden ser transitivos (requieren un objeto directo) o intransitivos (no pueden tener un objeto)

put away es transitivo *Shall I put away the dishes? (store)*

put back es intransitivo *The ship put back (returned to port)*

Es posible que para una misma combinación se den dos o más diferentes significados y ser transitivo en una(s) e intransitivo en otra(s).

The ship put out to sea - (leave harbour) intransitivo

They put out the flames.- (extinguish) transitivo

En la mayoría de los V C. transitivos la partícula puede ir antes o después del objeto directo. Esto significa que la partícula se puede separar de su verbo por el objeto cuando este es un sustantivo

He put on his hat. *He put his hat on.*

She put aside her job. *She put her job aside.*

Sin embargo, cuando el objeto es un pronombre personal, éste debe ir obligatoriamente entre el verbo y la partícula. De los ejemplos anteriores tenemos

He put it on. *She put it aside.*

Los verbos compuestos son clasificados también según su composición. Así, R.A. Close (1975), reconoce cuatro tipos en su libro "A Reference Grammar for Students of English". (Ver tabla 1 en la siguiente página)

En la gramática de R Quirk (1985), se consideran dos tipos de clasificación para los verbos compuestos. Los tipo I, que son intransitivos y entran dentro de la clasificación de los verbos más adverbios de Close, y los tipo II que son transitivos y entran dentro de la clasificación I y III de Close

TABLA 1 - CLASIFICACION DE LOS VERBOS COMPUESTOS

Verbo + preposición	Son transitivos	Pueden ser expresado en voz pasiva.	Su significado no es transparente.	Se acentúa el verbo, no la preposición.	Ejemplo: <i>I would put her time of birth as around 10 pm.</i> (to guess 'that something is)
Verbo + adverbio	Son intransitivos	Voz activa.	No se requiere explicación para captar el significado de la mayoría de los verbos.	Se acentúa el adverbio.	Ejemplo: <i>Who's been putting about that several workers are to be dismissed?</i> (to spread news, often bad or false)
Verbo + objeto + partícula	Son transitivos	Voz activa o pasiva.	Su significado no es transparente.	Se acentúa la partícula.	Ejemplo: <i>The warm weather has put the crops ahead by a month.</i> (to make something advance)
Verbo + partícula + preposición	Son transitivos	Voz activa o pasiva.	Su significado no es transparente.	Se acentúa la partícula.	Ejemplo: <i>This is not the kind of situation that can be put up with easily.</i> (tolerate)

R.A. Close 1975: 168 - 170.

Quirk reconoce también una clasificación llamada verbos compuestos más preposición que corresponde al cuarto renglón de la tabla 1 según Close.

Semánticamente los verbos compuestos se pueden clasificar en literales, completivos y figurativos según la clasificación hecha por Fraser (1976, citada por Celce Murcia y Larsen Freeman)

Verbos compuestos literales Son aquéllos en que la partícula retiene su significado literal adverbial. Presentan un verbo que indica movimiento y una partícula que indica dirección del movimiento

Ejemplo *Put up your hand if you know the answer.*

Verbos compuestos completivos.- Son aquéllos en que la partícula indica una acción terminada, como *up, out, off, down, away*

Ejemplo *Put up the shutters before you lock up the shop and go home.*

Verbos compuestos figurativos.- No hay una asociación semántica en estos verbos entre el verbo y la partícula Son los más difíciles de aprender para estudiantes de inglés como segunda lengua.

Ejemplo: *I put him down for a farmer worker (to regard).*

En el diccionario "Dictionary of Phrasal Verbs" de R.Courtney (1983), se cuentan alrededor de 50 verbos compuestos con *put*, la mayoría de los cuales aparecen con su traducción al español en el glosario de las páginas finales para su consulta (Apéndice 2). De este glosario seleccionamos los 25 ejemplos que vamos a incluir en nuestra gramática pedagógica, mismos que aparecen enlistados a continuación.

Verbos compuestos con *put*

- 1 Put across Hacer aceptar, comunicar exitosamente
- 2 Put as Calcular (una cantidad, número, etc)
- 3 Put aside Descontinuar (algo como un trabajo) por un tiempo
- 4 Put aside Ahorrar (dinero o tiempo)
- 5 Put away Guardar (algo) en su sitio
- 6 Put back Volver a poner en su sitio (algo)
- 7 Put by Dejar a un lado (algo como un hábito o un sentimiento).
- 8 Put down Anotar, poner por escrito.
- 9 Put down to Cargar (bienes comprados) a (la cuenta de alguien).
- 10 Put down to Considerar (algo) como el resultado de (algo)
- 11 Put in Dar (alguien ó algo) al cuidado de (alguien)
- 12 Put in for Entrar, registrarse (uno mismo o alguien) en (algo como un exámen o una competencia).
- 13 Put in for Solicitar (algo como un trabajo).
- 14 Put into Colocar (algo o alguien) dentro de (algo como un contenedor o una habitación).
- 15 Put off Retrasar, posponer (algo como un evento o una actividad)
- 16 Put on Poner en escena (un espectáculo, una obra)
- 17 Put on Ponerse (algo como ropa, lentes, etc).
- 18 Put on Forzar la aceptación de (algo como una responsabilidad) en alguien o algo).
- 19 Put out Apagar (luces), extinguir (flamas fuegos)
- 20 Put straight Corregir (a alguien o algo que esté equivocado).

21. Put under	Poner (a alguien o a un animal) inconsciente.
22. Put up	Elevar (un precio).
23. Put up	Construir, edificar (algo como una casa).
24. Put up	Dar alojamiento (a alguien)
25. Put up with	Soportar (a alguien o algo)

Abarcamos ejemplos de verbos compuestos transitivos separables y no separables, intransitivos, literales y figurativos. Incluimos en mayor proporción los verbos compuestos transitivos separables y los figurativos, por ser los más comunes con el verbo *put*.

2.2 ANÁLISIS CONTRASTIVO CON EL ESPAÑOL

Con objeto de establecer la problemática que representa el aprendizaje de los verbos compuestos en inglés para los estudiantes hispanohablantes, realizamos un análisis contrastivo de estas combinaciones con el español, buscando una construcción similar a los verbos compuestos del inglés. De este estudio observamos que no se da en la gramática del español una combinación similar a la de los verbos compuestos en inglés, que cumpla la misma función. Los verbos compuestos no tienen su origen en lenguas latinas, por lo que los estudiantes hispanohablantes los encuentran extraños a su lengua. Estas combinaciones no presentan una problemática en su enseñanza de tipo contrastivo. El problema de aprendizaje de los V.C. es de tipo semántico y léxico, ya que su significado no siempre puede ser deducido del significado de sus partes. Las principales dificultades gramaticales son el poder reconocerlos y expresarlos aún separados, saber si pueden llevar un objeto y, de ser así,

saber dónde ponerlo, lo cual no es muy complejo y se puede comprender a partir de un conocimiento gramatical del inglés de nivel básico a intermedio (G Davidson, 1982)

El desarrollo de la habilidad para entender y utilizar adecuadamente los verbos compuestos dependerá por lo tanto, en gran medida, de la práctica que se le ofrezca al alumno por medio de ejercicios gramaticales y de vocabulario, dentro de cada una de las cuatro habilidades de uso del inglés.

2.3 TRATAMIENTO PEDAGÓGICO

Para analizar el tratamiento pedagógico que se le ha dado a los verbos compuestos en materiales para la enseñanza del inglés como segunda lengua seleccionamos una muestra de alrededor de 20 materiales entre libros para el alumno, libros de ejercicios, cuadernos de trabajo y libros para el maestro

Observamos que los verbos compuestos son presentados en los materiales de enseñanza del inglés de diferentes maneras dependiendo del enfoque, los objetivos del programa y del nivel para el que cada material ha sido preparado

Encontramos que no en todos los libros de la muestra se trata el tema de los verbos compuestos, por lo regular en libros de nivel básico (G Iantorno y M Papa, 1987, L Jones, 1993; S Molinsky, 1983, R Rossner, 1982, N. Stanley, 1986) o especializados en alguna habilidad o tema, como en “English Workshop” de F. Greiffenberg (1986) y H. Christ (1975) para la enseñanza del inglés escrito

Incluimos también libros diseñados especialmente para la enseñanza de los verbos compuestos D Tsekouras et al., 1990; M. Vince, 1994, que presentan explicaciones con ejercicios gramaticales y de comprensión de significados, o el de R. Dixon, 1971 sólo con

ejercicios de los verbos compuestos dentro de un contexto, (oraciones independientes unas de otras), y separados por grados de dificultad (basicos, intermedios, y avanzados)

En algunos libros, por lo general de enfoque comunicativo, se incluyen los verbos compuestos dentro de lecturas de textos o de conversaciones, como parte del vocabulario con su significado según el contexto en que se dan, pero no se ofrecen explicaciones gramaticales ni práctica a través de ejercicios. N. O'Driscoll, 1995; F. Lozano y J Sturtevant, 1981, D Nunan, 1995, en "Graded Exercises in English" de R. Dixon, 1971 se ofrece práctica pero sin previas explicaciones gramaticales o de significados.

En otros libros M. Archer y E. Nolan-Woods, 1979, J. Olearski, 1990, R. Murphy, 1987, L. Jones, 1992, J. Nauton, 1989, J. Richards, 1991; R. Dixon, 1971 "Modern American English", J. Soars y L. Soars, 1996), la gramática de los verbos compuestos se da de manera explícita y sí se ofrecen al alumno ejercicios de práctica posteriores a las explicaciones. En los libros de niveles avanzados las explicaciones son más amplias y se ofrecen mayor número de ejercicios.

Por lo general los verbos compuestos no se encontraron agrupados por un mismo verbo núcleo con diferentes partículas. Los autores los presentan de diferentes verbos núcleo ordenados alfabéticamente, con relación a alguna actividad o mezclados sin algún orden aparente.

Los ejemplos encontrados en la mayoría de los libros se dan casi siempre con uno o dos significados, los considerados más comunes. Encontramos una excepción en el libro de M. Vince, de nivel avanzado, en el que se incluyen otros significados para un mismo verbo compuesto con el objeto de ofrecer una información más amplia de los múltiples significados que una misma combinación puede tener.

En otros libros se le pide al estudiante que busque el significado de los ejemplos de verbos compuestos en el diccionario, lo cual también lo lleva a darse cuenta de los variados significados que pueden tener los verbos compuestos (M. Rinvolucrí, 1984)

En algunos libros, por lo general para la enseñanza del inglés escrito, se hace mención del uso, formal o informal de los verbos compuestos (G. Wishon y J. Burks, 1980; y en “La Clave del Inglés Escrito” de Selecciones del Reader’s Digest).

En “A Writer’s Handbook” de J. Lester (1991), libro para la enseñanza del inglés escrito, se enfatiza la importancia del uso de la preposición correcta para evitar errores idiomáticos en el uso de los verbos compuestos.

Se incluyen pocos ejemplos de verbos compuestos con *put* en los libros que no tratan exclusivamente de ellos. En libros dedicados a verbos compuestos encontramos varios de los incluidos en nuestra lista *put across, put aside, put away, put down, put off, put on, put out, put up with*, algunos con diferentes significados para un mismo verbo núcleo

Para que el alumno logre un aprendizaje más completo de los verbos compuestos se requiere que, además de las explicaciones de sus aspectos gramaticales, se le ofrezcan también explicaciones de uso y se le permita conocer los múltiples significados de cada uno de ellos. Al presentar a los verbos compuestos aislados por un solo verbo núcleo, *put*, dentro de nuestra gramática pedagógica, el estudiante tendrá la oportunidad de conocerlos con mayor amplitud y de practicar intensamente su uso y significados, lo que le ayudará a entender que no debe limitarse a reconocer y utilizar sólo unos cuantos verbos compuestos, sino que deberá lograr utilizarlos con mayor amplitud y precisión.

La TC explica cómo se adquiere y cómo se almacena la información. Se almacena en la memoria de dos maneras. memoria a corto plazo, que es la memoria activa que maneja poca información por un período de tiempo corto y, memoria a largo plazo, la cual almacena la información y puede ser representada como redes interconectadas. La información se adquiere a través de un proceso de cuatro etapas: 1) selección, en donde la información de interés se transfiere a la memoria activa; 2) adquisición, en donde la información se transfiere activamente a la memoria de largo plazo; 3) construcción, que da lugar a la creación de conexiones internas con las ideas de la memoria activa; 4) integración, donde se busca conocimiento en la memoria de largo plazo y se transfiere a la memoria activa (J O'Malley y A Chamot 1990).

Anderson (1983, 1985) explica más ampliamente los aspectos de uso de la lengua en sus cuatro habilidades. Reconoce dos tipos de conocimiento en relación a la forma en que la información se representa en la memoria.

El conocimiento declarativo que se refiere a lo que sabemos acerca de algo, como definiciones, hechos o reglas y se representa en forma estática en la memoria de largo plazo en términos de significado. Este conocimiento puede ser expresado verbalmente o "declarado". El conocimiento declarativo toma la forma de proposiciones abstractas o series temporales como orden de eventos o imágenes y se puede analizar a través de "representaciones proposicionales" en donde se mantiene el significado de la información y se ignoran los demás detalles. Por medio de una red proposicional se representan los argumentos (sustantivos) y las relaciones (verbos o adjetivos) Las ideas o nodos se relacionan por medio de asociaciones, lo que permite una organización jerárquica y la activación de otros conceptos derivados del inicial

La capacidad humana de comprender y generar lenguaje o el aplicar nuestro conocimiento a resolver problemas son ejemplos que da Anderson para ilustrar el conocimiento procedimental. Este conocimiento, como vemos, se refiere a saber cómo hacer algo, es dinámico y se adquiere gradualmente, después de mucha práctica

Las representaciones de este conocimiento en la memoria se dan en forma de “sistemas de producción” formados básicamente por una condición y una acción, de la forma “si-entonces” Una producción de este tipo puede ser representada en forma declarativa y gradualmente, por la práctica, llega a ser una ejecución automática.

Para explicar cómo se llega de la etapa de conocimiento declarativo a la de conocimiento procedimental, Anderson describe tres etapas de adquisición de habilidades. la etapa cognoscitiva, la asociativa y la autónoma.

En la etapa cognoscitiva el individuo es instruido sobre cómo hacer una tarea, como aprender vocabulario o reglas de gramática, lo que le permite describir cómo comunicarse en una segunda lengua; pero por sí mismo, este conocimiento no permite una buena ejecución Es una actividad consciente donde se obtiene un conocimiento declarativo que puede ser descrito verbalmente

En la etapa asociativa los errores que surgen de la primera etapa van siendo eliminados y se refuerzan las conexiones entre los diferentes componentes de la habilidad El conocimiento declarativo cambia a procedimental aunque permanece la representación declarada inicial La ejecución es aún lenta y con errores

En la etapa autónoma la ejecución de la habilidad se hace automática y los errores desaparecen La habilidad se realiza sin esfuerzo y se requiere menos memoria activa, conciencia o atención (procesos automatizados)

Esta teoría asume que primero se aprenden las reglas que estipulan la ejecución de una habilidad compleja antes de lograr su automatización. La teoría comprende dos componentes básicos:

1.- Procedimentalización, que es la generación por parte del aprendiente de representaciones preposicionales de una secuencia de acciones y la convierte en sistemas de producción (conocimiento procedimental)

2.- Composición. En este proceso el aprendiente combina varias producciones automáticas en una sola, y sirve para liberar la memoria de corto plazo. McLaughlin (1987) se refiere a este proceso de simplificación y unificación sobre las representaciones internas con el término reestructuración.

Anderson describe en su teoría de tres etapas dos tipos de procesamientos complementarios: los procesamientos controlados, que requieren la atención del aprendiente, y los automatizados, que no requieren su atención (también en Shiffrin y Scheider, 1977)

Mc Laughlin explica al respecto que al ejecutar aspectos de una habilidad que requieren poca capacidad de procesamiento (procesos automáticos) se liberan procesos atencionales para otros aspectos que demandan esfuerzo consciente (procesos controlados).

3.2 INTERLENGUAJE

Selinker (1974) define al interlenguaje (IL) como la forma intermediaria de una segunda lengua que a menudo contiene elementos de la lengua nativa y de la lengua meta.

La forma intermediaria de la que Selinker nos habla puede verse como un producto, resultado del uso de la lengua, o como un sistema que refleja los procesos psicológicos que ocurren bajo el proceso general de adquisición del lenguaje (E Bialystok y M. Sharwood,

1985). Es bajo este punto de vista que consideramos el concepto de interlenguaje en nuestro estudio porque es el que nos permite conocer su función dentro de los procesos de adquisición de la L2. Bialystok y Smith sostienen que el interlenguaje incluye la representación mental de la información organizada (categorías y relaciones en la memoria de largo plazo) de la lengua meta y los procedimientos para recuperar ese conocimiento en situaciones apropiadas. El aprendiente va desarrollando un conocimiento de la segunda lengua gramatical y pragmático a través de un proceso de análisis a diferentes niveles.

En estos términos Bialystok y Smith definen el IL como la ejecución sistemática del lenguaje (en producción y recepción) para aprendientes de una segunda lengua que no han logrado suficiente nivel de análisis del conocimiento lingüístico o suficiente control del procesamiento como para identificarla completamente con la del nativohablante.

Dentro de este enfoque de IL, basado en los aspectos de conocimiento y control Ellis (1987), explica el fenómeno de la variabilidad en la producción del estudiante de lenguas como producto del proceso de adquisición. Utiliza el término de variabilidad cognoscitiva para referirse a los cambios de las estructuras mentales en el individuo que reflejan su IL a través del tiempo, y describe variabilidad sincrónica o variabilidad de control como la que ocurre en un momento particular del tiempo dependiendo de las circunstancias.

3.3 ANÁLISIS DE ERRORES

El estudio de los errores de los aprendientes permite ahondar en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de una segunda lengua.

Hemos expuesto que el lenguaje tiene una naturaleza sistemática y que es a través de este sistema que tiene lugar la comunicación. Por tanto, en el caso del lenguaje de los

aprendientes de una segunda lengua, también podemos identificar un sistema, que es el que emplean al intentar comunicarse espontáneamente. Los errores que producen muestran el estado actual de su sistema (su interlenguaje). El propósito del análisis de errores es describir el estado del interlenguaje de los aprendientes y compararlo con la lengua meta (P. Corder, 1973). Por medio de este análisis podemos conocer cómo está procesando el alumno la información. Dado que es la información mal procesada la que conduce al error, descubrir su origen nos permite identificar el tipo de asociación errónea que está haciendo el aprendiente. En nuestros ejercicios de gramática pedagógica nos proponemos evitar el error al procurar un procesamiento adecuado de la información. El análisis de los errores típicos que los estudiantes de nuestra población realizan en la producción y comprensión de los verbos compuestos, nos permite orientar los ejercicios hacia un correcto procesamiento por parte del alumno.

En los siguientes apartados explicamos la manera en que pretendemos influir en el procesamiento de la información por medio de nuestros ejercicios.

3.4 MODELOS DE TOMA DE CONCIENCIA

D. Larsen Freeman y M. Long (1990), reportan estudios en los que se encontró que los procesos de desarrollo de una segunda lengua pueden ser influenciados por medio de la instrucción formal enfocada en la forma. La instrucción puede modificar los procesos de adquisición, acelerar la adquisición del lenguaje (procedimentalización), y facilitar un mayor grado de conocimientos adquiridos, aunque parece ser que no modifica las secuencias en que se da la adquisición (Pinemann 1980).

Los modelos para la elaboración de ejercicios que describimos a continuación se han desarrollado con base en la teoría cognoscitiva y buscan métodos alternativos a la enseñanza tradicional de la gramática dentro de un enfoque que permita incrementar la toma de conciencia gramatical. Elegiremos las que nos sean útiles para la enseñanza de los verbos compuestos con *put*.

1 - La técnica llamada "*Garden Path*" estudiada por M. Tomasello y C. Herron (1989), considera el error como resultado natural de la actividad de aprendizaje y lo utiliza como una herramienta para el conocimiento. La técnica propone crear situaciones en que se dé una discrepancia entre las hipótesis de los estudiantes (el error que producen) y la forma correcta en la lengua meta (por medio de la corrección del maestro). Se pretende llevar al estudiante a cometer errores para que sean corregidos de manera inmediata y crear así un impacto que sea significativo para el estudiante. Los estudiantes tienen la oportunidad de probar sus hipótesis y reciben retroalimentación.

No consideramos esta técnica útil para nuestro estudio dado que los errores que se producen con los verbos compuestos no son de sobregeneralización, ni dentro de la L1 (transferencia) ni dentro de la L2.

2 - David Little (1994), propone un modelo con enfoque léxico para la gramática pedagógica. Explica que en la enseñanza tradicional se lleva al alumno de la regla general a su realización específica, enfatizando la forma sobre el significado. Los estudiantes aprenden primero los elementos de la estructura de la oración y después se les pide que combinen oraciones en párrafos y textos. Su técnica sugiere ir en el sentido contrario. Establece que la forma debe estar al servicio del significado. Basa su tesis en la creencia de que las palabras se aprenden antes que las estructuras de la misma manera en que se aprende la lengua.

materna. Utilizó evidencia de un experimento realizado por Seán Devitt en el que la enseñanza se inicia tomando un texto auténtico de donde se extraen palabras, y a través de actividades comunicativas con foco en el significado, se genera otro texto. Trabajando con el significado los alumnos se preparan para inducir la estructura del lenguaje.

Consideramos que esta propuesta, tal como está descrita en el reporte estudiado, no puede ser de mucha utilidad en nuestra gramática pedagógica dada la limitación de contar únicamente con verbos compuestos con *put* como base léxica para este tipo de actividades.

3 - Encontramos un tercer modelo para el diseño de nuestros ejercicios en un tipo de actividades desarrolladas buscando elevar la toma de conciencia gramatical dentro de un marco comunicativo que permita la interacción. La naturaleza de los ejercicios se describe en los reportes de las investigaciones realizadas para estudiar su efectividad (S. Fotos y R. Ellis, 1991, S. Fotos 1993; S. Fotos 1994)

Los ejercicios propuestos son comunicativos y tienen un problema gramatical como contenido. Se pretende que los estudiantes lo resuelvan interactivamente mientras hablan acerca de un tema gramatical; de esta manera se establece un enfoque en la forma de la estructura gramatical y un enfoque en el significado de la segunda lengua al tiempo que los estudiantes resuelven el problema gramatical. Fotos (1994) aclara que existen otras propuestas donde se requiere conocer la estructura y su uso para solucionar el ejercicio, aunque la naturaleza de su contenido no es gramatical. Los ejercicios de toma de conciencia gramatical que describe este modelo no se abocan al desarrollo inmediato de la habilidad de usar la estructura gramatical; más bien pretenden llevar la atención del aprendiente a los hechos gramaticales elevando la conciencia de ellos y facilitar así el que reconozca dichos aspectos cuando más adelante reciben información comunicativa.

El objetivo de que estos ejercicios sean resueltos interactivamente es propiciar entre los alumnos el uso comunicativo del lenguaje porque se ha demostrado que cuando los estudiantes se comunican con nativohablantes o entre ellos se dan ajustes y modificaciones en su producción en un esfuerzo por darse a entender y comprender (Long, 1983)

En cuanto al trabajo en grupo y a la ejecución de ejercicios contrastado con la lección dirigida por el maestro, característica de la enseñanza tradicional, se encontró que las actividades de los ejercicios propuestos permiten a los aprendientes estar expuestos a una información (*input*) más comprensible.

Este modelo será utilizado en la elaboración de ejercicios para la toma de conciencia gramatical dentro de nuestra gramática pedagógica porque, independientemente de las ventajas arriba mencionadas sobre los ejercicios de la enseñanza tradicional, se ajustan a la concepción de aprendizaje que hemos venido contemplando, y porque de los resultados de la investigación realizada sabemos que con este método se puede obtener un incremento del conocimiento gramatical, que éste puede ser aplicable a otras estructuras gramaticales diferentes (favorece el *noticing*), que el aprendizaje tiene mayor duración y que sus ejercicios permiten una mayor comunicación

3 5 MODELOS DE PROCESAMIENTO

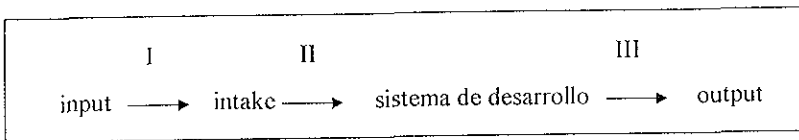
3 5 1 Modelo de procesamiento de *input*.

En un intento por ofrecer un enfoque alternativo al enfoque tradicional para mejorar la enseñanza explícita de la gramática, Bill VanPatten y Teresa Cadierno (1995), contrastaron, por medio de un experimento, la enseñanza tradicional con un modelo propuesto por ellos, llamado Procesamiento de *Input*. En la enseñanza tradicional, señalan

en el reporte de su estudio "*Explicit instruction and input processing*", se ofrece una explicación seguida de práctica para producir cierta estructura gramatical. En su modelo, se da una explicación junto con la oportunidad de practicar y experimentar el procesamiento de la información presentada. Los autores explican este modelo conforme a los conceptos y razonamientos que exponemos a continuación.

La adquisición de una segunda lengua puede ser descrita de manera general como conjuntos de procesos, los cuales están representados en el esquema 1, de VanPatten (1992), en donde se utilizan términos relacionados con la computación, dada la similitud de los procesos.

Conjunto de procesos para la adquisición de una segunda lengua



Esquema 1

En este esquema se describen tres conjuntos de procesos para la adquisición. En I, procesamiento de *input*, se transforma el *input* en *intake*. En II, se incluyen los procesos que llevan al acomodamiento del *intake* y la reestructuración del sistema lingüístico en desarrollo (interlenguaje) (Mc Laughlin, 1990; White 1989). Los autores remarcan que no todo el *intake* pasa automáticamente a formar parte del sistema adquirido, se da un proceso de filtración, por lo que el *intake* bien puede no parecerse a lo que los instructores piensan que los aprendientes están percibiendo. En III, se representan los procesos que se llevan a cabo para que ocurra la producción, que pueden ser de acceso, de control, monitoreo, etc (Terrell, 1991)

Como mencionamos, la enseñanza tradicional enfoca la práctica en los procesos de producción (III en el esquema 1) para manipular el *output* del estudiante. Sin embargo, los autores explican que, como se puede observar en el esquema 1, las flechas muestran la dirección de los procesos de adquisición, por lo que si lo que se pretende es alterar el sistema de desarrollo para lograr la adquisición, la instrucción deberá enfocarse primeramente en el adecuado procesamiento del *input*. En estos procesos el estudiante tiene que clasificar y codificar la nueva información, para lo cual utiliza estrategias y mecanismos que provocan las conexiones de forma-significado. Para alterar el sistema de desarrollo del estudiante se deberán identificar y modificar a conveniencia dichas estrategias y mecanismos. Los procesadores internos deberán atender a aspectos lingüísticos en el *input* más que únicamente al mensaje (Sharwood Smith, 1981). Este proceso se facilitará en nuestra G P con los ejercicios de toma de conciencia que proponemos porque propician la atención en los aspectos gramaticales que encontrarán los aprendientes incluidos en la nueva información (*noticing*).

Para poder resolver las actividades los aprendientes deben comprender el *input*. Propiciar las conexiones forma - significado permite que el estudiante ponga atención tanto a aspectos de contenido como de forma y así, pueda apreciar la manera en que la gramática ayuda a transmitir el significado. Considerando que la atención sobre el *input* se da primeramente por su mensaje, se debe mantener el foco en el significado. Para lograr el procesamiento de una forma gramatical se le debe dar a ésta un alto valor comunicativo mediante la reducción de su redundancia.

VanPatten sugiere en su modelo ofrecer un *input* estructurado para motivar un *intake* gramatical más rico e indica los lineamientos que deben tener los ejercicios desarrollados conforme a su modelo de *input* estructurado

- Practicar una cosa a la vez para no distraer la atención de los estudiantes.
- Mantener el foco en el significado (en conexión con la forma)
- Pasar de la oración al discurso.
- Usar *input* oral y escrito para permitir las mismas oportunidades de procesar el *input* a estudiantes con diferentes estrategias de aprendizaje.
- De los ejercicios se debe poder extraer significado (la información que produzcan muestra si están procesando el *input* adecuadamente)
- Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento de los estudiantes.

3.5.2 Actividades de *output*

De un análisis de los tipos de ejercicios de práctica utilizados en la gramática tradicional, J Lee y B VanPatten (1995), observaron que en la instrucción gramatical los ejercicios no son ni significativos ni comunicativos, sino más bien mecánicos y por lo tanto no son útiles para practicar los procesos de producción.

VanPatten y Cadierno expresan que también es necesario establecer ejercicios que permitan la práctica del *output*. Una vez efectuados los cambios en el sistema de desarrollo por los ejercicios enfocados al *input* se debe propiciar el desarrollo de las habilidades productoras para que el estudiante pueda acceder el sistema de desarrollo con una producción precisa y fluida. Señalan que el *output* de otros aprendientes es usado como *input* en el salón de clases por lo que es necesario que los ejercicios diseñados para el

output sean actividades gramaticales que propicien la corrección en los estudiantes pero enfocadas en el significado

Los ejercicios de procesamiento de *output* deberán propiciar un intercambio de información real (desconocida por el interlocutor) y seguir los mismos lineamientos descritos para los ejercicios de *input*

Los ejercicios de nuestra gramática pedagógica se basarán en los modelos de procesamiento de *input* y las actividades de *output* descritos en este capítulo por ser consistentes con las nociones de adquisición de una segunda lengua de la teoría del conocimiento que hemos considerado útiles a nuestros fines y también por la efectividad que demostró el primero en el experimento realizado, en el cual tuvo un efecto positivo en los procesos del sistema de desarrollo, vía procesamiento de *input*, el cual se tradujo en mejoras en la producción y comprensión en aspectos de sintaxis y de semántica, por lo que consideramos que es aplicable al problema de los verbos compuestos con *put* que estamos tratando

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo presentamos los ejercicios que forman la propuesta de gramática pedagógica para los verbos compuestos con *put*. Estos ejercicios serán diseñados con objeto de superar las limitaciones que presentan los materiales de enseñanza que analizamos en el capítulo 2. Pretendemos que el alumno logre reconocer y producir los ejemplos de verbos compuestos con *put* que seleccionamos para nuestros ejercicios, (los cuales están enlistados en las páginas 19 y 20), en las cuatro habilidades de uso del inglés, y como mencionamos en el capítulo segundo, pueda hacer extensivo el conocimiento gramatical de estos verbos a la totalidad de los verbos compuestos

Los ejercicios están diseñados conforme a los modelos escogidos de entre los descritos en el capítulo anterior. Para la toma de conciencia gramatical nos basaremos en los Ejercicios de Toma de Conciencia Gramatical, de Ellis y Fotos. Con este tipo de ejercicios pretendemos modificar la instrucción al presentar al alumno un *input* comprensible, que sea un grado más alto que su conocimiento actual y que le permitan inferir la forma para que el conocimiento le sea más significativo. El contenido de los ejercicios es la forma misma que se estudia (la gramática de los verbos compuestos con *put*). Estos ejercicios se resuelven en grupo, lo que permite a los alumnos interactuar en el salón de clases y utilizar así la lengua meta.

Para el procesamiento de *input*, utilizaremos el modelo de *Input* Estructurado de VanPatten y Cadierno. Con los ejercicios que ellos proponen, adaptados a nuestro tema de estudio, vamos a modificar el *intake* del estudiante por medio de un adecuado procesamiento

de *input*, que le permita al estudiante realizar las conexiones adecuadas de forma-significado. Para ello se requiere tomar en cuenta las estrategias y mecanismos de aprendizaje del alumno. Estos ejercicios tienen especificaciones que habremos de seguir, como el enseñar una cosa a la vez, mantener el foco en el significado, ir de la oración al discurso, así como utilizar *input* tanto oral como escrito.

Los ejercicios de este capítulo abarcan las cuatro habilidades de uso del inglés, y están presentados, junto con instrucciones para el maestro y el alumno y clave de respuestas, en dos secciones. En la primera tenemos ejercicios de comprensión auditiva y de producción oral, y en la segunda, ejercicios de producción escrita y de comprensión de lectura.

Separamos los ejercicios por habilidades para que el alumno esté consciente de cuál habilidad practica en cada caso, y enfoque su atención en esa habilidad, aunque finalizaremos el capítulo con ejercicios que integran las cuatro habilidades para llevar al alumno a una práctica integral del lenguaje.

A continuación presentamos una explicación de los aspectos gramaticales de los verbos compuestos con *put* orientada hacia el maestro. Esperamos que sea utilizada para desarrollar otros ejercicios de Toma de Conciencia Gramatical, de Procesamiento de *Input*, y actividades de *output* que consideren necesarios para complementar la enseñanza del tema conforme a los lineamientos y ejemplos que presentamos en nuestra propuesta de gramática pedagógica.

4 | EXPLICACIÓN PARA EL MAESTRO

VERBOS COMPUESTOS

1.- Los verbos compuestos están formados por un verbo seguido de una preposición o adverbio, o una combinación de ambos

<u>Put about</u>	Verbo <i>Put</i>	Adverbio <i>about</i>	
<u>Put in</u>	Verbo <i>Put</i>	Preposición <i>in</i>	
<u>Put down to</u>	Verbo <i>Put</i>	Adverbio <i>down</i>	Preposición <i>to</i>

2 - A las palabras que siguen al verbo se les llama partículas, dado que no siempre funcionan como preposiciones o adverbios. El verbo y la(s) partícula(s) funcionan como un solo verbo con significado propio, diferente al de cada una de sus partes componentes, y deberán, por lo tanto, ser aprendidos como una unidad

Verbo	Significado	
<i>Put</i>	poner (entre otros)	
<i>Put in</i>	presentar (una demanda)	<i>To present</i>
<i>Put in for</i>	solicitar	<i>To apply for</i>

3.- Los verbos compuestos se usan como cualquier otro verbo, es decir, en todos los tiempos, en participio, infinitivo, gerundio, y si es transitivo, en voz pasiva.

<i>Have several candidates <u>put in for</u> the headmastership?</i>	(presente perfecto)
<i>He can't <u>put up with</u> her insolence.</i>	(con auxiliar)
<i><u>Putting away</u> all the books takes all her time.</i>	(gerundio)

He wants to put aside 200 dollars a month to buy a boat. (infinitivo)

4.- Como otros verbos, los verbos compuestos son transitivos (verbos que van seguidos por un objeto), o intransitivos (verbos que no van seguidos por un objeto)

<i>put away</i>	es transitivo	<i>Please <u>put away</u> those pencils</i>
<i>put out</i>	es intransitivo	<i>The ship <u>put out</u> to sea.</i>

5.- Un mismo verbo compuesto puede tener dos o más significados diferentes, en algunos puede ser transitivo y en otros intransitivo

<i>put back</i>	es intransitivo en.	<i>The ship had to <u>put back</u> into the harbour due to the hurricane.</i>
-----------------	---------------------	---

<i>put back</i>	es transitivo en	<i>The strike has <u>put back</u> production considerably.</i>
-----------------	------------------	--

6 - Una característica sintáctica exclusiva de los verbos compuestos es que es importante saber si la partícula del verbo compuesto transitivo puede ser separada de su verbo por el objeto directo, o no

7.- En la mayoría de los verbos compuestos transitivos la partícula puede ir antes o después del objeto directo cuando éste es un sustantivo

<i>She put aside her job.</i>	<i>She put her job aside.</i>
-------------------------------	-------------------------------

8 - Si la partícula es separable, la separación es obligatoria cuando el objeto directo es un pronombre

Mike put his coat on	Mike put on his coat	Son correctas.
Mike put it on.		Es correcta.
*Mike put on it		Es incorrecta

9.- Para orientar a los estudiantes sobre si un verbo compuesto puede ser separable o no, C. Murcia y L. Freeman (1983:272) proponen el siguiente principio derivado de sus estudios sobre Susan Ulm (1975):

“Sí el objeto directo es largo, (multisilábico y/o gramaticalmente complejo, la partícula debe estar junto al verbo”

10.- Hay verbos compuestos que siempre toman una preposición específica después de la partícula. En estos casos, el verbo compuesto y la preposición deberán también ser aprendidas como una unidad.

put in for *They are looking for a lawyer. Why don't you put in
for it?*

put down for *He looked so uneasy that I put him down for a criminal*

4.2 EJERCICIO DE TOMA DE CONCIENCIA GRAMATICAL

Antes de presentar los ejemplos de ejercicios de procesamiento de *input* para los verbos compuestos con *put* en las cuatro habilidades de uso del inglés, proponemos el siguiente ejemplo de Ejercicio de Toma de Conciencia Gramatical que puede ser utilizado para la introducción o reafirmación del *input* gramatical que se ofrece a los alumnos previa a los ejercicios de procesamiento de *input* en cualquiera de las cuatro habilidades en que se quiera trabajar

Ejercicio 1. Verbos compuestos con *put*

Instrucciones para el maestro.

Para la realización del ejercicio el grupo deberá ser dividido en sub-grupos (de acuerdo al número de alumnos) de 4 alumnos. A cada alumno de un sub-grupo se le pedirá que trabaje con una de las cuatro reglas de uso de los verbos compuestos con *put* que se les darán por escrito o que previamente se habrán escrito en el pizarrón. Cada regla estará seguida de oraciones que muestran la regla correctas e incorrectas. El estudiante deberá leer la regla en

voz alta, así como la(s) oración(es) correcta(s) e incorrecta(s), y después deberá decir una oración propia en donde se aplique la regla. Los estudiantes darán por turnos oraciones propias para cada regla

Instrucciones para el alumno (una vez formados los sub-grupos)

En este ejercicio crearemos oraciones con verbos compuestos con *put* siguiendo algunas reglas de su uso. El ejercicio consta de cuatro reglas, cada una seguida de oraciones en donde la regla se aplica correcta o incorrectamente. Por turnos cada estudiante deberá leer en voz alta una regla y los ejemplos que le siguen. Después deberá decir (o escribir) una oración propia donde se aplique la regla. Para finalizar, cada alumno dará (o escribirá) un ejemplo de cada regla

REGLA 1 Recuerda que la mayoría de los verbos compuestos son transitivos y deben ir seguidos por un objeto

Correcto *He put across his ideas at yesterday's meeting*
Incorrecto *He put across.*

Ahora di una oración ideada por tí donde uses esta regla

REGLA 2. Recuerda que en los verbos compuestos transitivos el objeto puede ir antes o después de la partícula cuando éste es un sustantivo. Cuando el objeto es largo o complejo, el verbo deberá ir junto a la partícula

Correcto *He put his coat on and left the place.*
Correcto *He put on his coat and left the place.*
Correcto *He put on his large black coat and left the place.*
Incorrecto *He put his large black coat on and left the place.*

Ahora di una oración ideada por tí donde uses esta regla.

REGLA 3 Cuando el objeto es un pronombre, éste deberá ir antes de la partícula

Correcto *We can put you up for a few days.*
Incorrecto *We can put up you for a few days.*

Ahora dí una oración creada por tí donde uses esta regla

REGLA 4 Algunos verbos compuestos siempre toman una preposición específica. En estos casos, el verbo compuesto y la partícula deberán ser utilizados como una unidad con su propio significado, y no son separables.

Correcto *John has put in for that job.*
Incorrecto *John has put in that job for.*

Ahora dí una oración creada por tí donde uses esta regla

4.3 COMPRENSIÓN AUDITIVA

La comprensión auditiva, junto con la comprensión de lectura son las habilidades receptoras del lenguaje. No por ser receptoras deben entenderse como pasivas, su dominio requiere la participación activa del que escucha o lee, por lo que los ejercicios de práctica para estas habilidades deben promover esta participación activa por parte del estudiante. Por otra parte, se ha visto que muchos estudiantes pueden alcanzar un nivel de desempeño más alto en las habilidades receptoras que en las habilidades productivas; producción oral y producción escrita, por lo que esperamos que sea en las habilidades receptoras en las que el alumno logre un mejor desempeño con los verbos compuestos con *put*.

J. Harmer (1996) explica que, así como en las situaciones reales la gente escucha lo que le es interesante o lo que le es útil para un fin determinado, el contenido de las actividades de comprensión auditiva que se presenten a los estudiantes deberá ser interesante y/o útil para evitar que les resulten aburridos. Se le debe dar al alumno un propósito para escuchar, que puede ser el buscar una respuesta, una intención o determinada información. Se le debe también permitir establecer ciertas expectativas previas acerca del contenido de lo que va a escuchar, las cuales corroborará al ir escuchando el texto.

Harmer señala también las siguientes seis habilidades para la comprensión auditiva, las cuales también son utilizadas en la comprensión de lectura:

1. Predecir el contenido del texto, y ver después cómo el contenido se ajusta a lo que se predijo, lo cual ayuda a lograr una mejor comprensión.
2. Extraer información específica. Un dato específico, como un nombre propio.
3. Obtener la idea general, descartando todo lo demás

- 4 Extraer información detallada, como información que responda a las preguntas cómo, porqué, cuánto, o encontrar actitudes o la intención del hablante.
5. Reconocer patrones de función y discurso para lograr entender cómo está construido un texto
- 6 Deducir significado del contexto

Así mismo explica Harmer que el alumno puede ya haber desarrollado en su lengua materna estas habilidades, y el maestro sólo deberá ayudarlo a reactivarlas en la segunda lengua para lograr eliminar o reducir la ansiedad con la que muchos alumnos enfrentan los ejercicios de práctica de comprensión auditiva

4.3.1 Ejercicios de procesamiento de *input* para la habilidad de comprensión auditiva

Ejercicio 1

Tipo de ejercicio: opción binaria-referencial

Habilidad: comprensión auditiva

Instrucciones para el maestro

El maestro pedirá a los alumnos que escuchen las oraciones que les serán leídas por él, y que después de escuchar cada oración seleccionen una de las dos opciones que tienen en su ejercicio para cada oración. Los dibujos les servirán como auxiliares para resolver el ejercicio. Las oraciones podrán ser leídas las veces necesarias.

Oraciones para ser leídas por el profesor

- 1 - He put back all the books on the shelf before going to bed.
- 2 - Be sure to put down every word she says at the meeting.
- 3 - Which play is this theatre putting on next?
- 4 - Please put out the lights as you leave the building.
- 5 - Never put off until tomorrow what you can do today.
- 6 - Put aside some time every day to work out.
- 7 - I had to put up with a lot of noise last night.
- 8 - Many people have put in for that interesting job.

Ejercicio 1

Instrucciones para el alumno.

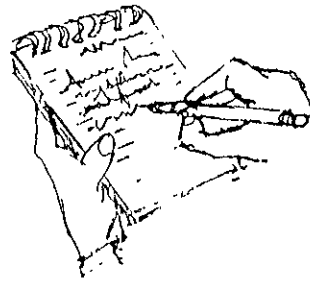
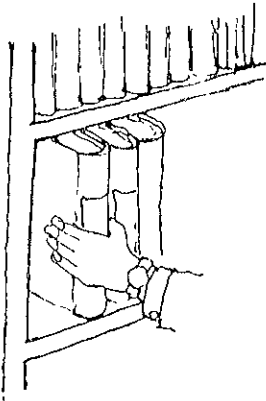
Las oraciones que te serán leídas por el profesor contienen cada una un verbo compuesto con *put*. Identifica y circula en cada caso el verbo compuesto que escuchaste. El dibujo bajo las dos opciones te servirá de guía.

1.- put back

put by

2.- put down

put down to

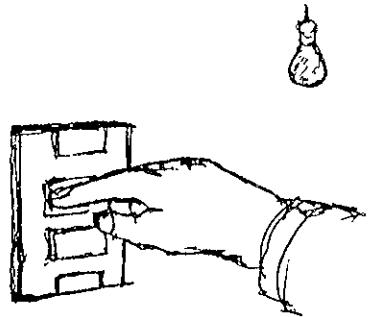
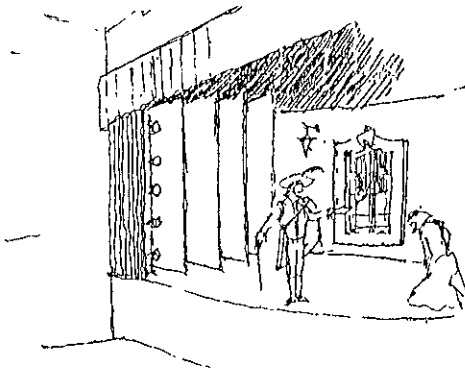


3.- putting in

putting on

4.- put out

put as

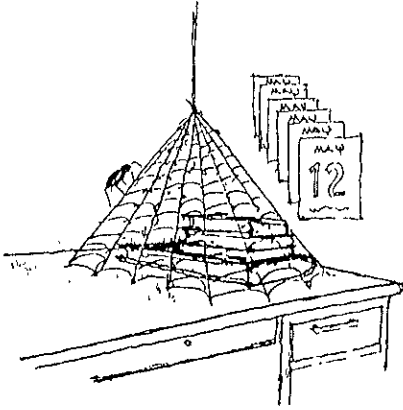


5.- put off

put up

6.- put aside

put away



7 - put on

put up with

8.- put in for

put in



Ver clave de respuestas en el apéndice 1.

Ejercicio 2

Tipo: opción binaria-afectivo

Habilidad: comprensión auditiva

Instrucciones para el maestro.

El maestro explicará a los alumnos que en este ejercicio escucharán ocho oraciones que exponen algunas ideas de lo que hace un buen amigo(a) por sus amigos. El maestro pedirá a los alumnos que decidan si están de acuerdo con la idea contenida en cada oración o no, y marquen en su hoja de respuestas una x en el lugar correspondiente para cada oración. El maestro leerá la oración inicial y después leerá una a una las oraciones numeradas, permitiendo un tiempo para que los alumnos decidan su respuesta. Los dibujos les ayudarán a resolver el ejercicio. Sin embargo, la respuesta depende de la opinión de cada alumno. No hay respuestas "incorrectas".

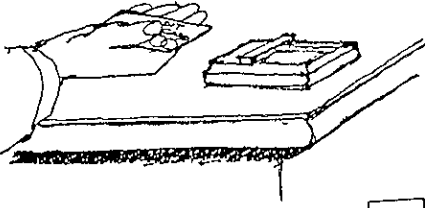
A good friend is somebody who.

- 1 - asks the waiter to put the bill down to his/her account when you two go out for lunch
- 2 - puts aside part of his/her salary a month to buy you a birthday present
- 3 - puts up with your smoking habits.
- 4 - helps you to put things back and clean the place when a party you invited him/her to is over
- 5 - agrees on putting differences by after a quarrel
- 6 - puts off a date with his/her boyfriend/girlfriend when you call him/her.
- 7 - puts his/her children in your care when he/she goes on vacation.
- 8 - helps you to put out the fire before leaving a picnic.

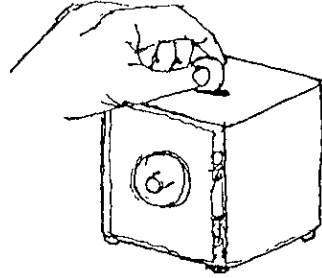
Ejercicio 2

Instrucciones para el alumno.

Las siguientes ocho oraciones que te serán leídas por tu profesor se refieren a diferentes ideas de lo que se espera que un buen amigo haga por ti. Decide para cada oración si estás de acuerdo (agree) o no (disagree) y marca en el cuadro una x en el espacio que corresponda a tu opinión. Los dibujos, numerados conforme a las oraciones que escucharás, te servirán como referencia.



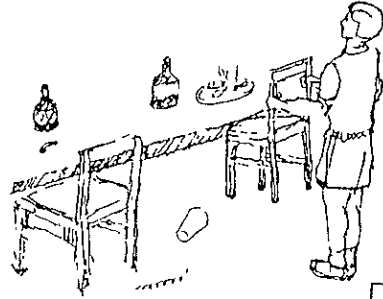
1



2



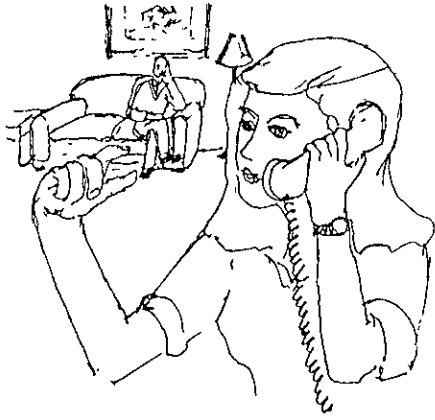
3



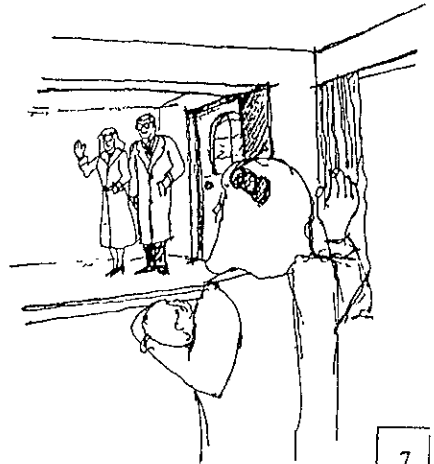
4



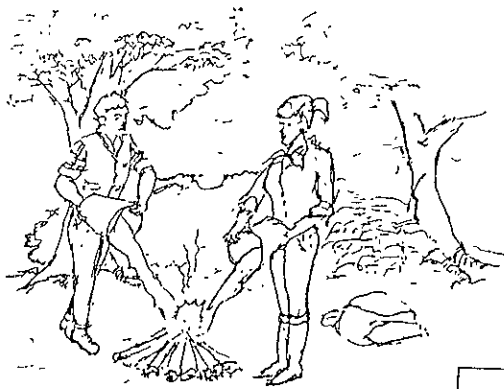
5



6



7



8

	AGREE 😊	DISAGREE ☹️
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Ejercicio 3

Tipo referencial de opción múltiple

Habilidad: comprensión auditiva

Instrucciones para el maestro

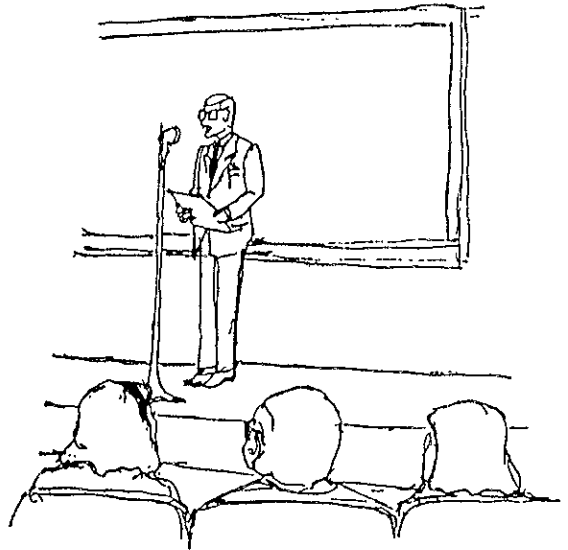
El maestro explicará a los alumnos que escucharán una conversación entre una pareja acerca de un nuevo empleo. Después de presentar el diálogo completo una vez, (leído por el profesor, o grabado), el maestro pedirá a los alumnos que escuchen nuevamente el diálogo y que escriban el número que corresponde a cada dibujo de su hoja de trabajo conforme a la numeración que escuchen en el diálogo para cada una de las actividades que Paul tendrá que realizar en su nuevo empleo.

Instrucciones para el alumno.

El profesor te presentará varias veces una conversación (leída por él o grabada), en la que una pareja habla acerca de un nuevo trabajo. Escribe para cada actividad que se ilustra en tu hoja de trabajo el número que corresponda según Paul menciona en el diálogo.

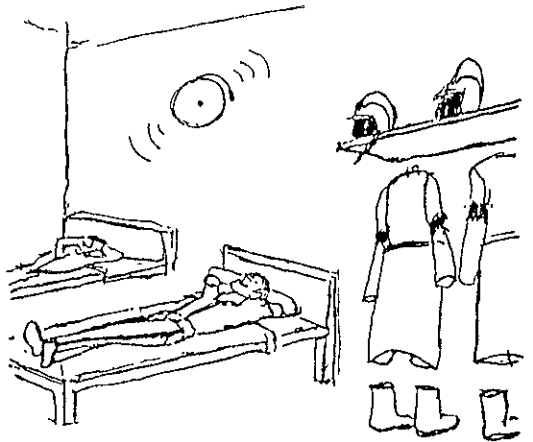
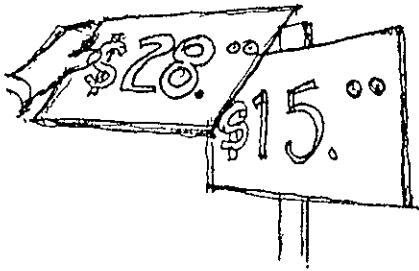
SUE Hi, Paul! How are you doing?
PAUL. Hello, Sue
SUE. Tell me, did you finally put in for that job of personnel manager you told me about?
PAUL. Well, I put in for it, and I got an interview with the general manager
SUE. That's great! What happened?
PAUL. I don't know. I think he's trying to put some heavy duties on me.
SUE. How come?
PAUL. He told me I could get the job if I can perform some activities well.
SUE. Did he mention them?
PAUL. Yeah. Number one, I have to put down the names of the absent workers every morning.
SUE. You can put them down!
PAUL. And number two, I need to put across new ideas to the personnel.
SUE. I'm sure you can put them across!
PAUL. Number three, I have to put prices up every month.
SUE. You can put them up.
PAUL. And number four, I'll have to fire workers who put off doing their job.
SUE. Oh! That's sad.
PAUL. Besides, number five, I'll have to put aside a whole weekend per month for work.
SUE. You can put it aside!
PAUL. And six, every day I have to put things away before the store is closed.
SUE. Don't worry, you will find someone who will put them away for you.

Ver clave de respuestas en el apéndice 1.



• SEPTEMBER •

M	T	W	T	F	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					



4.4 PRODUCCIÓN ORAL

Dentro de las habilidades productivas del lenguaje tenemos la producción oral y la producción escrita. Estas habilidades, junto con las receptivas, comprensión auditiva y comprensión de lectura, forman parte de los procesos comunicativos.

J. Harmer (1996), menciona algunas características generales de los eventos comunicativos, las cuales deben ser tomadas en cuenta en el desarrollo de ejercicios para la enseñanza del lenguaje.

Considera que en toda comunicación hay una persona que habla (o escribe) y una persona que escucha (o lee), y explica que la comunicación es efectiva cuando tanto el que habla como el que escucha tienen el deseo de comunicarse.

Harmer indica tres componentes básicos de la naturaleza de la comunicación efectiva para el que habla.

- 1 - Quiere decir algo
- 2.- Tiene un propósito, que puede ser transmitir un mensaje o una información, expresar algo y obtener un resultado.
- 3 - Selecciona de su almacén de lenguaje el lenguaje que él piensa es adecuado para su propósito

Para el que escucha señala también tres componentes.

- 1 - Quiere escuchar algo
- 2.- Está interesado en el propósito comunicativo de lo que se dice, las ideas que se transmiten y el efecto que se busca lograr
- 3 - Procesa una gran variedad de gramática y vocabulario para comprender lo que se dice

Si en la comunicación real el que habla tiene un propósito y el que escucha está interesado en ese propósito comunicativo, en el salón de clases las actividades deberán motivar una comunicación de este tipo, en donde el que habla comunique algo que el que escucha desconozca, lo que permite que los estudiantes centren su atención en el contenido de lo que dicen y no en las formas del lenguaje que están usando. Este propósito comunicativo es una de las características que VanPatten también señala para sus ejercicios de *input* y *output* estructurado

Wilga Rivers (1968), menciona algunas sub-habilidades propias de la producción oral que se deben enseñar o reactivar de su lengua materna en los alumnos Necesitan saber

- Cómo iniciar la interacción.
- Cómo responder a la iniciativa de otros
- Cómo evitar y cómo terminar la comunicación
- Qué niveles de lenguaje usar en diferentes circunstancias
- Cuándo hablar y cuando permanecer en silencio
- Cómo identificar mensajes encubiertos tras palabras o gestos

4.4.1 Ejercicios de procesamiento de *output* para la habilidad de producción oral.

Ejercicio 1.

Tipo de ejercicio. afectivo-de opción múltiple

Habilidad: producción oral

Instrucciones para el maestro

El maestro pedirá al grupo que formen sub-grupos de tres alumnos Les pedirá a los alumnos que completen las oraciones que aparecen iniciadas en su hoja de trabajo utilizando en cada una un verbo compuesto de la lista. Por turnos, cada alumno dirá a sus compañeros sus seis oraciones Deberán decir algunas oraciones lógicas y otras ilógicas Los que lo escuchen decidirán si lo que se dijo en cada oración fue lógico y escribirán una L en el cuadro donde corresponda, o ilógico y escribirán una I

Ejercicio 1
Instrucciones para el alumno

Completa las seis oraciones que aparecen iniciadas. Piensa en algunas oraciones lógicas, y en otras ilógicas, utilizando en cada oración un verbo de los incluidos en el recuadro. Por turnos dí a tus compañeros de tu sub-grupo tus seis oraciones. De las oraciones dichas por tus compañeros decide cuáles son lógicas y cuáles ilógicas, y escribe una L en el cuadro para las lógicas, y una I para las ilógicas.

Ejemplo I always.

I always put the lights out before I leave the building.
I always put the fire out in cold weather.

Logical
Illogical

- 1.- I always _____
- 2 - I never _____
- 3.- I like _____
- 4 - I want _____
- 5.- I don't like _____
- 6 - Every morning I _____

put off
put back
put away
put aside
put down
put by
put across
put up
put straight
put down to

NAME	1	2	3	4	5	6

Ejercicio 2

Tipo. Afectivo

Habilidad. producción oral

Instrucciones para el maestro

El maestro pedirá a los alumnos que seleccionen seis verbos del cuadro que aparece en su hoja de trabajo, y que con cada uno de ellos elaboren una pregunta para conocer algunas actividades habituales de uno de sus compañeros. Una vez elaboradas las preguntas deberán elegir a un compañero para entrevistarlo por medio de las seis preguntas. El entrevistado deberá responder utilizando pronombres que sustituyan a los sustantivos de las preguntas. Todos los alumnos deberán hacer y contestar preguntas. El maestro pedirá a algunos alumnos que describan al grupo las actividades habituales de sus entrevistados.

Instrucciones para el alumno.

- 1.- Para conocer algunas actividades de uno de tus compañeros prepara seis preguntas utilizando un verbo de la lista que se te proporciona para cada pregunta.
- 2.- Selecciona a un compañero y entrevístalo con tus preguntas. Responde a a las preguntas que te hagan utilizando pronombres en lugar de los sustantivos.
- 3.- Reporta al grupo las respuestas que dió tu entrevistado

put aside	put up
put down	put straight
put in	put across
put in for	put away
put off	put back

Ejercicio 3

Tipo: Afectivo

Habilidad Producción oral

Instrucciones para el maestro

El maestro pedirá a los alumnos que escriban ocho oraciones que completen la pregunta. Do you know somebody who _____?
Las preguntas deberán contener un verbo compuesto de los que se le proporcionan. Las oraciones deberán referirse a acciones no muy comunes. Cuando los alumnos hayan

terminado el maestro les pedirá que busquen entre sus compañeros alguien que conteste a las preguntas afirmativamente. Cuando lo encuentren el compañero deberá contestar la pregunta y firmar la hoja junto a la pregunta.

Instrucciones para el alumno.

1.- Escribe ocho oraciones que completen la pregunta:

Do you know somebody who _____?

2 - Piensa en actos fuera de lo común

3 - Utiliza algunos de los siguientes verbos compuestos

put in	put across
put in for	put away
put down	put on
put aside	put up
put off	put back

4.- Encuentra a alguien que te conteste afirmativamente, y pídele que firme junto a la pregunta.

5.- Contesta a las preguntas que te hagan con oraciones completas

4.5 COMPRENSIÓN DE LECTURA

En los últimos 25 años investigadores y maestros han dado cada vez más importancia al estudio de los procesos de la lectura que ayuden a mejorar la enseñanza de esta habilidad. Anteriormente, bajo el método audiolingual, se esperaba que el desarrollo de esta habilidad se daría automáticamente al obtener fluidez en la producción oral y en la comprensión auditiva. Al no obtenerse los resultados deseados, se comenzaron a investigar los factores que intervienen en el éxito de la enseñanza/aprendizaje de la comprensión de lectura.

K Goodman (1967, 1985), citado por William Grabe (1991), propuso un modelo psicolingüístico en el que describe la lectura como un proceso en el que el lector reconstruye

lo mejor que puede un mensaje que ha sido codificado gráficamente por el escritor. Goodman describe este acto de reconstrucción como un proceso cíclico de muestreo, predicción, prueba y confirmación. El concepto de muestreo se opone a la noción de que el proceso de lectura se hace letra por letra

F Smith (1971,1979,1982), citado por Grabe (1991), concuerda con Goodman en que el lector contribuye a la comprensión del texto con su conocimiento previo (la información almacenada en su memoria de largo plazo acerca del tema), además de la información que obtiene de los símbolos visuales en la página.

James Coady (1979), también citado en Grabe (1991), desarrolla un modelo de lectura específico para aprendientes de una segunda lengua. Describe la lectura como la interacción entre tres factores: habilidades conceptuales, conocimiento previo y estrategias de procesamiento. La comprensión se da como resultado de esta interacción. Los estudiantes principiantes se enfocan más en las estrategias de procesamiento como la identificación de palabras, mientras que los estudiantes avanzados se basan más en las habilidades conceptuales y utilizan más el conocimiento previo, tomando sólo la información textual necesaria para predecir y confirmar la información en el texto.

Grabe (1991) describe a la lectura como un proceso complejo que en su etapa de fluidez en lecturas de L1, tiene las siguientes características: 1.- Es rápida para lograr las conexiones e inferencias que llevan a la comprensión. 2.- El lector debe tener un propósito, lo cual crea la motivación necesaria. 3.- Debe ser interactiva, el lector utiliza información de su conocimiento previo así como información del texto además de usar varias habilidades al mismo tiempo. 4.- Es flexible, el lector emplea varias estrategias como considerar los títulos,

encabezados y la estructura del texto. 5.- La lectura se desarrolla gradualmente, es el producto de un esfuerzo a largo plazo

Grabe señala también seis habilidades componentes de la lectura

- 1 - Reconocimiento automático. El lector identifica automáticamente palabras y formas gramaticales y ya no controla conscientemente el proceso
- 2 - Conocimiento sintáctico y de vocabulario, que es básico para lograr una lectura fluida y para la comprensión
- 3 - Conocimiento de la estructura formal del discurso, que influye en la comprensión del texto y en el poder recordarlo
- 4 - Conocimiento cultural previo, el cual también influye en la comprensión
- 5 - Habilidades de síntesis y evaluación, y estrategias de lectura. El lector no sólo busca comprender el texto sino también evaluar la información y compararla o sintetizarla con otras fuentes de información; también toma una posición con respecto a la del autor y decide si la información le es útil.
- 6.- Conocimiento metacognitivo y habilidades de monitoreo, que es el conocimiento de los procesos cognoscitivos y la auto-regulación del conocimiento, incluye reconocer la información más importante en un texto, leer para encontrar porciones de un texto, prever encabezados, ilustraciones y resúmenes, tomar notas, subrayar, resumir, etc. El monitoreo incluye reconocer problemas con la información presentada en el texto, o una dificultad para alcanzar la comprensión, como por ejemplo, al reconocer que un resumen es ilógico

4.5.1 Ejercicios de procesamiento de *input* para la habilidad de comprensión de lectura

Ejercicio 1

Tipo. opción binaria-referencial

Habilidad. comprensión de lectura

Instrucciones para el maestro.

El maestro pedirá a los alumnos que lean el texto en su hoja de trabajo así como las oraciones que aparecen a continuación. Explicará a los alumnos que algunos de los párrafos expresan un hecho verdadero de la lectura, y que otros expresan algo falso o que no se dice en la lectura. Pedirá a los alumnos que escriban una T junto al párrafo cuando encuentren que lo que dice el párrafo es un hecho verdadero en el texto; y que cuando encuentren que lo que dice es falso o no se menciona en la lectura, escriban junto al párrafo una F.

Instrucciones para el alumno.

Lee el texto para obtener una idea general de su contenido. Después lee cada uno de los párrafos que aparecen bajo el texto y decide si lo que dicen es verdadero, o falso, según el texto. Escribe una T (True) junto al párrafo si encuentras que lo que dice es verdadero, o escribe una F (False) si lo que dice es falso o no se menciona en el texto.

SCIENCE

Say Hello to a Furry Cousin

Researchers find a new primate in Amazonia

Marco Schwarz had heard the rumors. So when the Swiss biologist made a trip to the central Amazon in 1985 he kept an eye out for "something unusual." On April 15, walking near a tributary of the Amazon called the Rio Maués, he saw them: two groups of tiny pink-faced marmosets, a kind of monkey, with the wide-set eyes and broad nose of a koala and the subtly striped fur of a zebra seen through a fog. At eight inches long and 13 ounces in weight, they were small enough to slip into a pocket. Schwarz set traps and soon had seven of the little creatures. He brought a male and female back to the breeding center he runs in Morretes, Brazil; she gave birth to a pair of thriving infants.

Figuring out what he had found took a little longer. It was only last year that a visitor noticed the young monkeys and

their single mother (the male had died), snapped a photo and sent it to primatologist Russell Mittermeier, president of the Washington, D.C.-based Conservation International. "I said, 'Oope, we've got a new species here,'" says Mittermeier. He went down to Schwarz's center to check, and last month the little critters were officially introduced to the world with an announcement of the find in a Brazilian scientific journal. *Callithrix mauesi* became the 244th member of the primate order and the newest member of the family of man.

Scientists don't yet know very much about the diminutive marmoset's social habits. But if it's like other known marmosets, it eats fruit and insects, gouges trees to suck their carbohydrate-rich gum and has a tail that is basically decorative. The Maués area has not been as badly hit by development as other parts of the Amazon rain forest, so Mittermeier doubts the species is at imminent risk of extinction.

That the new species eluded science until now "is a symbol of our level of ignorance" of even well-studied groups of creatures like primates, to say nothing of the diversity of life on earth, says Mittermeier. There are anywhere between 10 million and 100 million plant and animal species in the world, but science knows about only 1.4 million of them. Maybe the idea of a whole menagerie of unknown, strange beasts isn't really all that outrageous after all.

SHARON BRGLEY

NEWSWEEK/NOVEMBER 9, 1992

- 1 Marco Schwarz put aside his research work in Switzerland and made a trip to the central Amazon. _____

- 2 Schwarz put seven monkeys into his pocket, and took them to the breeding center he runs in Brazil _____

- 3 Schwarz's discovery was put across in a Brazilian scientific journal. _____

- 4 Scientists observed the marmosets and put down everything they did to compare their habits with human habits _____

- 5 The primates put their social habits aside during the last week of their captive life _____

- 6 Mittermeier has been putting off the official introduction of the critters until now. _____

7. What science knows of existing plant and animal species is put in the article as 4.6 million of between 10 to 100 million species in the world _____

8. Scientists put the death of the male monkey down to the type of food he received in the breeding center _____

- 9 After the find was published, Schwarz and Mittermeier had to put up with the disapproval of Conservation International. _____

- 10 Finally, Schwarz had to use gas to put the mother and the young monkeys under. _____

Ver clave de respuestas en el apéndice I.

Ejercicio 2

Tipo: opción múltiple-referencial

Habilidad Comprensión de lectura

Instrucciones para el maestro

El maestro pedirá a los alumnos que lean las ocho oraciones del ejercicio que se les presenta en la columna A, y que busquen una oración de la columna B que complete la idea adecuadamente. Cuando la encuentren deberán escribir el número de la oración de la columna A que corresponda a la oración de la columna B en el paréntesis

Instrucciones para el alumno

1 Lee las oraciones que aparecen en la columna A y busca, para cada una, una de las oraciones de la columna B que la complete adecuadamente. 2 Escribe el número de la columna A en el paréntesis de la columna B

A	B
1 - They were looking for a lecturer in astronomy,	() so they asked me to put the contract down in writing
2 - He told me that the weather is cold in Canada now,	() so I put something aside
3 - When I left his house, he was already sleeping,	() so I had to put my things away and go indoors
4.- The neighbours gave a noisy party last night,	() so I put my visit off until May
5.- They didn't trust my word ,	() so I put in for it
6 - It was going to rain,	() so I put the lights out
7 - He told me not to spend all my salary,	() so I had to put up with it.

Ver clave de respuestas en el apéndice 1

4.6 PRODUCCIÓN ESCRITA

Ann Raimés (1991), señala dos aspectos de la importancia de la escritura dentro de la enseñanza de una segunda lengua: por un lado, satisfacer la necesidad de aprender a comunicar cuando la otra persona no está frente al hablante, escuchando y viendo sus gestos y expresiones y, por otro lado, su utilidad en el aprendizaje. La investigadora explica que, a través de la escritura se puede reforzar el aprendizaje de las estructuras gramaticales y del vocabulario del idioma. Por medio de la escritura el estudiante toma riesgos con el lenguaje al tratar de ir más allá de lo que ha aprendido, y emplea el lenguaje que va aprendiendo al intentar comunicarse. Es por la estrecha relación que existe entre la escritura y el pensamiento que Raimés considera a la escritura como parte importante de la enseñanza de una lengua.

Raimés plantea la importancia de enseñar la escritura, y no esperar que su aprendizaje se dé como resultado de aprender otras habilidades del lenguaje. Además, dadas sus características específicas, sugiere que se enseñe de forma independiente.

Raimés expone diferentes enfoques que se han desarrollado en la enseñanza de la escritura dependiendo de los aspectos de la escritura que se pretendan enfatizar, como pueden ser sintaxis, contenido, proceso del escritor, la audiencia, propósito, elección de palabras, organización, mecánica o gramática; y de la idea que tenga el maestro de la manera en que se aprende la escritura. Por lo general, los maestros utilizan en sus clases varios de estos enfoques a la vez dependiendo de las necesidades de los alumnos.

4.6.1 Ejercicios de procesamiento de *output* para la habilidad de producción escrita

Ejercicio 1

Tipo. Referencial

Instrucciones para el maestro

El maestro explicará a los alumnos que después de leer cada una de las oraciones, deberán escribir una oración sinónima utilizando las palabras que aparecen en desorden después de cada oración. Explicará también, que la nueva oración contiene un verbo compuesto con *put*, y que puede haber un pronombre, el cual deberán colocar en la posición correcta.

Instrucciones para el alumno

Escribe una oración similar en significado a cada una de las siguientes oraciones utilizando las palabras que aparecen en desorden después de cada oración. Entre estas palabras se encuentra un verbo compuesto con *put*, y puede haber un pronombre que deberá colocarse en el lugar adecuado.

1 - Tom discontinued his work on a new book while he wrote some magazine articles

put Tom aside it

2 - You will have to save the whole weekend for househunting

will to it have aside you put

3 - Mark noted the issues that were raised in the meeting

down them Mark put

4 - Jim considers my success is due to the hard work I did.

Jim my to hard it down put work

5.- The reason they give for their bad health is the cold weather.

put weather cold they the down to it

6 - Do you know how to raise a tent?

know how it do you to up put

7 - I cannot bear your behaviour any longer.

longer any cannot I with put up it

8 - Please extinguish the fire before you leave the camp

out it you please leave the put camp before

Ver clave de respuestas en el apéndice 1

Ejercicio 2

Tipo: Opción múltiple, referencial

Habilidad producción escrita

Instrucciones para el maestro.

El maestro pedirá a los alumnos que completen los diálogos utilizando un verbo compuesto con *put* del recuadro. Explicará que deberán escribir un pronombre en el lugar correcto cuando sea necesario.

Instrucciones para el alumno.

Completa los siguientes diálogos utilizando los verbos compuestos con *put* del recuadro, y un pronombre cuando sea necesario. Escribe el pronombre en el lugar correcto.

put down to	put up with	put up	put out	put aside
-------------	-------------	--------	---------	-----------

1.- How do you explain his rude manner?

I _____ ignorance of our culture

2 - Did you hear the loud music of the disco last night?

Yes, and I had to _____

3 - Where did Mary stay overnight when she was touring Scotland?

She was _____ at guest-houses.

4 - How are you going to make that fire stop burning?

I will need plenty of water to _____

5 - When was this church built?

It was _____ in the 16th century.

6 - I'm lacking \$10,000 dollars for the house I want to buy

Why don't you _____ \$1,000 dollars a month from your salary?

7 - I always buy a lot of sugar in the fall and save it to make Christmas cookies in December

I always _____ sugar I buy in the fall to make Christmas cookies in December

Ver clave de respuestas en el apéndice 1

4.7 INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

Los ejercicios que hemos presentado hasta este punto, están enfocados hacia una de las cuatro macro-habilidades del lenguaje para que el alumno trabaje, en las primeras etapas de práctica, sobre cierta habilidad. Sin embargo, en un programa de enseñanza de lenguas, aunque puede haber actividades que se enfoquen a una habilidad únicamente, generalmente más de una habilidad se integra en las actividades o tareas que se llevan a cabo en la clase (David Nunan 1989)

Jeremy Harmer (1991) explica que con frecuencia sucede que la práctica de una habilidad del lenguaje no puede ser ejecutada sin tener relación con algunas otras. La gente comúnmente usa más de una habilidad dentro de una misma situación; al escuchar una conferencia, se puede ir tomando notas y comentar después sobre lo que se expuso. En una

conversación, se habla y a la vez se escucha, y en el acto de escribir está implícito el que se leerá, al menos lo que se ha escrito

Harmer nos dice que esta realidad se debe reflejar en la enseñanza de una lengua. Aunque una actividad se enfoque en una sola habilidad, el enfoque puede girar después hacia otras habilidades. Se puede aprovechar un ejercicio de comprensión de lectura para después ejercitar otras habilidades como producción oral y/o escrita con base en la lectura que se realizó. En los ejercicios que incluimos en esta sección seguiremos el concepto de integración de habilidades en donde el enfoque en una habilidad nos lleva a practicar otras

4.7.1 Ejercicios de integración de habilidades.

Ejercicio 1

Tipo. Afectivo

Habilidades comprensión de lectura, producción escrita, producción oral, y comprensión auditiva

Instrucciones para el maestro.

1. El maestro dividirá el grupo en sub-grupos de cinco o seis alumnos. 2. Pedirá a los alumnos que lean los verbos compuestos con *put* con sus significados que aparecen en su ejercicio. 3. Utilizando estos verbos, deberán escribir cinco oraciones en las que expresen lo que cada uno haría o dejaría de hacer por/para ellos mismos, sus amigos, su escuela o su país (escoger una opción para cada sub-grupo), si repentinamente se volvieran ricos. 4. Los alumnos compartirán sus oraciones por medio de un juego de memoria en el que un alumno comenzará con una de sus oraciones, el siguiente alumno repetirá la primera oración y añadirá la suya, el tercer alumno dirá las dos primeras y añadirá la propia, hasta que todos compartan algunas de sus oraciones. Para facilitar el juego, los alumnos podrán tomar notas de las oraciones de sus compañeros.

Instrucciones para el alumno.

1. Estudia los verbos compuestos con *put* que aparecen en tu ejercicio. 2. Utiliza algunos de estos verbos para crear cinco oraciones en las que expreses lo que harías (en alguna de las opciones que te indique tu maestro), si repentinamente te volvieras rico(a). 3. Comparte tus oraciones con tus compañeros por medio de un juego de memoria en el que un compañero dirá una de sus oraciones, el siguiente repetirá la oración y añadirá una propia, y así sucesivamente. Puedes tomar notas rápidas de las oraciones de tus compañeros.

Put off	- to postpone, delay (something such as an action).
Put up	- to give accommodation to (someone)
Put across	- to express or communicate (something such as information).
Put aside	- to save (something such as money or time) for later use
Put up with	- to tolerate or bear (someone/something)
Put in for	- to request or apply for (something)
Put back	- to return (something)
Put away	- to store (something)

Ejemplo: If I were rich, I wouldn't put up with my annoying boss any longer

Ejercicio 2

Tipo Afectivo

Habilidades comprensión de lectura, producción oral, producción escrita, y comprensión auditiva..

Instrucciones para el maestro.

1 - El maestro pedirá a los alumnos que contesten las preguntas de su ejercicio escribiendo una Y (yes), o una N (no) frente a cada pregunta 2.- Pedirá después que elijan a un compañero(a) de su clase y que contesten las mismas preguntas conforme a lo que crean que el compañero(a) contestaría. 3 - En pares, los alumnos compartirán sus respuestas con las de su compañero(a) 4 - Finalmente escribirán un párrafo utilizando las respuestas de su compañero(a) en el que describan algunas actitudes de él(ella) y lo podrán compartir con el grupo.

Instrucciones para el alumno

1 - Contesta las siguientes preguntas escribiendo una Y (yes) cuando tu respuesta sea afirmativa, o N (no) cuando sea negativa 2.- Elige a un compañero(a) de tu clase y contesta las mismas preguntas conforme a lo que tu creas que serían sus respuestas 3 - Comparte tus respuestas con las de tu compañero(a) 4 - Escribe un párrafo utilizando las respuestas de tu compañero en el que describas algunas de sus actitudes, y compártelo con tu grupo.

1 - Would you put off a date with your girlfriend/boyfriend to visit a sick friend? _____

2 - Would you put yourself in for a sports competition? _____

- 3 - Would you put yourself in someone else's hands in a difficult situation? _____
- 4 - Would you be willing to put aside part of your salary each month for a charity? _____
- 5 - Would you stop on the highway to put out a fire you see in the woods? _____
- 6 - If your neighbours were annoying, would you put up a fence between your property and theirs? _____
- 7 - Would you put up with a boss who never stops complaining? _____
- 8 - Would you put your cigarette out when you receive a visit from someone who doesn't smoke? _____

A lo largo de este capítulo se han propuesto ejercicios para promover en el alumno la práctica de un *input* y un *output* estructurados de los verbos compuestos con *put*, en cada una de las cuatro macro-habilidades del inglés y, finalmente en una integración de las cuatro. Procuramos seguir los lineamientos de VanPatten explicados en el capítulo anterior, dentro de un enfoque de tipo comunicativo, donde el alumno pueda ejercitar en *input* y en *output* la forma y el significado de los verbos compuestos con *put*.

CONCLUSIONES

1. Los verbos compuestos son un tipo de combinación en el inglés de verbos con preposiciones o adverbios de la cual se obtienen una gran variedad de significados y, aunque son ampliamente utilizados en el inglés moderno, los estudiantes de inglés como segunda lengua, aún de niveles avanzados, los desconocen en su mayoría, y los usan muy poco.
2. Del análisis contrastivo que realizamos con objeto de establecer la problemática que representa el aprendizaje de los verbos compuestos para estudiantes hispanohablantes, observamos que no hay en la gramática del español una combinación similar a la de los V C en inglés que cumpla la misma función, por lo que dichos estudiantes se enfrentan con un tipo de verbos que les es extraño y, por tanto difícil de aprender.
3. Por el estudio realizado para observar el tratamiento pedagógico que reciben los V C , sabemos que a estas combinaciones, a pesar de su importancia comunicativa en el inglés, por lo general se les concede un lugar insignificante en los materiales de enseñanza y planes de estudio de niveles básicos e intermedios, postergando su enseñanza para los niveles avanzados. En nuestra gramática pedagógica proponemos los ejercicios para un nivel intermedio dada la importancia comunicativa de estos verbos, y porque su nivel de dificultad así lo permite.
- 4 En los materiales revisados, aún en los libros dedicados al tema, encontramos que los ejercicios que presentan son una selección reducida; los considerados más importantes,

de todos los V.C. de diferentes verbos núcleo que se emplean en el inglés, por lo que de estos ejercicios no se obtiene un conocimiento suficiente de la gran variedad de significados que tienen estas combinaciones. En nuestra propuesta incluimos 25 ejemplos de un solo verbo núcleo, el verbo *put*, para que el estudiante pueda practicar su uso y significados más ampliamente y, al lograr el aprendizaje, sienta la necesidad de ampliar su conocimiento aprendiendo otros verbos compuestos de diferentes verbos núcleo.

5. Al diseñar una gramática pedagógica de los verbos compuestos con *put*, nos propusimos ofrecer a los alumnos de una población específica, y a los maestros a cargo de estos grupos un material que presente la información lingüística tomando en cuenta aspectos pedagógicos, psicológicos, psicolingüísticos y sociales con objeto de superar las dificultades de la enseñanza/aprendizaje de dichos verbos. Los ejercicios propuestos están diseñados conforme a los modelos de Toma de Conciencia Gramatical y los de Procesamiento de Input y de Output, los cuales fueron seleccionados por que han demostrado su efectividad en la enseñanza de lenguas. Con los ejercicios de Toma de Conciencia pretendemos ofrecer al alumno la oportunidad de tener un aprendizaje consciente, y que más adelante pueda aplicarlo a otras formas gramaticales similares, (otros verbos compuestos de diferente verbo núcleo). Logramos aplicar los modelos de procesamiento a la enseñanza de un punto gramatical del inglés, lo cual no se había realizado con anterioridad, pero, dadas las limitaciones propias de nuestro tema, los verbos compuestos con *put*, no en todos los ejercicios se pudieron seguir todos los lineamientos especificados para este tipo de ejercicios.

6. Sugerimos a los maestros usuarios de la presente propuesta que, según se requieran, se diseñen nuevos ejercicios; ya sea, para los mismos verbos compuestos con *put* que hemos seleccionado, para otros V C con *put* , o para V.C. de otros verbos núcleo, siguiendo los modelos de ejercicios que aquí presentamos. También consideramos necesario como complemento de la presente gramática pedagógica, el estudio de los resultados que se obtengan al aplicar los ejercicios propuestos a la población a la que están dirigidos, así como analizar el nivel de aprendizaje que se obtenga de ellos y la duración del aprendizaje a largo plazo.

APÉNDICE 1

CLAVE DE RESPUESTAS

Ejercicio de toma de conciencia gramatical.

Ejercicio 1 (único) Este ejercicio no tiene respuestas específicas

Ejercicios de procesamiento de *input*.

Habilidad. Comprensión auditiva

Ejercicio 1

1 - put back

2 - put down

3 - putting on

4 - put out

5 - put off

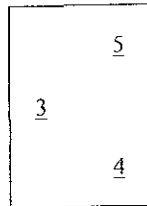
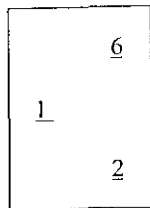
6 - put aside

7.- put up with

8 - put in for

Ejercicio 2. Este ejercicio, por ser de tipo afectivo, no tiene respuestas específicas

Ejercicio 3



Ejercicios de procesamiento de *output*

Habilidad. producción oral

Ejercicios 1,2, y 3 por ser de tipo afectivo, no tienen respuestas específicas

Ejercicios de procesamiento de *input*.

Habilidad. Comprensión de lectura

Ejercicio 1

1-T 6- F

2-F 7- F

3-T 8- F

4-F 9- F

5-F 10-F

Ejercicio 2

(5)

(7)

(6)

(2)

(1)

(3)

(4)

Ejercicios de procesamiento de *output*.

Habilidad producción escrita

Ejercicio 1

- 1 - Tom put it aside
- 2 - You will have to put it aside.
- 3 - Mark put them down
- 4.- Jim put it down to my hard work
- 5 - They put it down to the cold weather.
- 6 - Do you know how to put it up?
- 7 - I cannot put up with it any longer
- 8 - Please put it out before you leave the camp

Ejercicio 2

- 1 - I put it down to ignorance of our culture.
- 2 - Yes, and I had to put up with it.
- 3 - She was putting up at guest-houses.
- 4.- I will need plenty of water to put it out.
- 5.- It was put up in the 16th century
- 6.- Why don't you put aside \$1,000 dollars a month from your salary?
- 7 - I always put aside sugar I buy in the fall to make Christmas cookies in December

Ejercicios de integración de habilidades.

Ejercicios 1 y 2 Por ser de tipo afectivo no tienen respuestas específicas.

GLOSARIO

Verbos Compuestos con *put**

Put about	<i>V. Adv</i>	1 -mar Hacer virar (un bote), cambiar el rumbo (de un bote). 2 - Hacer correr, difundir (un rumor) 3 - E.I.E molestar.
Put above	<i>V. Prep</i>	1 - Considerar (algo o alguien) como más importante o merecedor de atención que (algo o alguien más).
Put across	<i>V. Adv</i>	1 -Infml. Transmitir, hacer comprender, comunicar 2 - infml. cerrar (un trato).
Put across	<i>V. Prep</i>	1.- Pasar (algo o alguien como bienes) a través de (algo)
Put ahead	<i>V. Adv</i>	1 - Hacer (algo) avanzar. 2 - Mover, cambiar (algo, como un evento) a una fecha o momento anterior
Put apart	<i>V. Adv.</i>	1 - Colocar (algo o alguien) separadamente 2.- Ahorrar (algo como dinero o tiempo)
Put as	<i>V. Prep</i>	1 - Calcular (una cantidad, número, etc.).
Put aside	<i>V. Adv.</i>	1.- Descontinuar (algo como un trabajo) por un tiempo. 2 - Cesar (algo como un hábito o un sentimiento) 3 - Ahorrar (dinero o tiempo). 4.- Elegir no considerar (algo).
Put at	<i>V. Prep</i>	1 - Hacer (generalmente a un caballo) saltar (algo como una barda)
Put away	<i>V. Adv.</i>	1- Guardar (algo) en su sitio. 2.- Comer o beber en abundancia 3.- Ahorrar (dinero) 4.- Apartar (bienes) para un cliente 5 - Dejar de Considerar (algo) 6.- Meter en prisión o en un manicomio (a alguien). 7 - Sacrificar, matar a un animal.
Put back	<i>V. Adv.</i>	1.- Volver a poner en su sitio (algo). 2 - mar volver, regresar (a puerto). 3.- Costar (una cantidad). 4.- Aplazar, posponer (algo como un evento) 5.- infml. retrasar (las manecillas de un reloj). 6.-Retrasar (a un estudiante) a un grado más bajo del esperado 7 - Retrasar el avance de (algo).
Put before	<i>V. Prep.</i>	1.-Enviar (algo como una idea) para consideración o aprobación por (alguien). 2.- Ofrecer (una opción o opciones) a (alguien).

* Obtenidos del "Dictionary of Phrasal Verbs" de R. Courtney 1983

Put behind	<i>V. Adv</i>	1 -Retrasar el avance de (algo)
Put behind	<i>V. Prep.</i>	1 - Colocar (algo o alguien) en una posición atrás de (algo o alguien)
Put by	<i>V. Adv.</i>	1 - Ahorrar para el futuro 2 - Dejar a un lado
Put down	<i>V. Adv.</i>	1 - Poner dejar (algo) en una posición baja 2 - Bajar (algo como una parte del cuerpo). 3 - Hacer aterrizar (una avión) 4 - Dejar bajar (de un vehículo) 5 - Dejar (algo como un trabajo) (a alguien) 6 - infml comer o beber en abundancia 7 - Apuntar, poner por escrito 8 - Abonar (en una cuenta) 9 - Pagar un depósito o anticipo (de la compra de algo) 10 - Almacenar para el futuro (algo como vino). 11 - I Br Sacrificar (un animal) 12 - Sofocar reprimir (alguien o algo en oposición) 13.-Expresar desaprobación o una pobre opinión (de algo o alguien)
Put down as	<i>V. Adv Prep</i>	1 -Considerar (a alguien) como (algo como un cierto tipo de persona)
Put down for	<i>V Adv.Prep.</i>	1 -Considerar (a alguien) como (algo como un cierto tipo de persona) 2 - Anotar el nombre de (alguien) como dispuesto a dar (una cantidad de dinero) 3 - Anotar el nombre de (alguien) en una lista de espera para (algo como una escuela)
Put down to	<i>V. Adv.Prep</i>	1 - Cargar (bienes comprados) a (la cuenta de alguien) 2.- Considerar (algo) como el resultado de (algo) 3 - Atribuir (a algo).
Put forth	<i>V. Adv</i>	1.-fml Usar, mostrar (algo como fuerza, valor, etc) 2 - ant Alargar, tender (una mano). 3 - Ofrecer (algo como un plan)
Put forward	<i>V Adv.</i>	1 -Ofrecer, proponer, someter (algo como una propuesta) 2 - Ofrecer, proponer, sugerir (a alguien o a uno mismo) para un puesto. 3 - Hacer que algo avance. 4 - Adelantar (algo como un evento, un reloj)
Put in	<i>V. Adv.</i>	1.- Insertar, meter, introducir 2.- Plantar, sembrar (un cultivo) en la tierra.3 -Incluir, añadir (algo) en (algo como un escrito). 4.-Interrupir, añadir (palabras) en una conversación 5 - mar (un barco) llegar a puerto 6 -Dedicar, gastar (tiempo) 7.- Presentar (algo como una demanda, una candidatura)

Put in	<i>V. Prep</i>	1 - Dar (alguien o algo) al cuidado de (alguien). 2 - Dar (a alguien) una posición (entre otros). 3.- Señalar (a alguien) para (un puesto de responsabilidad) 4 - Acomodar (cosas o personas) en (cierto orden, posición, etc.) 5 - Expresar (una idea) en (un lenguaje) 6 - Poner (algo como esfuerzo) en (algo)
Put in for	<i>V. Adv Prep</i>	1.- infml. Hacer una demanda formal por (algo) 2-- Solicitar (algo como un trabajo). 3 - Inscribir (a alguien o a uno mismo) en (algo como un examen o una competencia)
Put inside	<i>V. Adv.</i>	1 -Colocar (algo) dentro de (algo como un contenedor o un edificio). 2 - Poner (a alguien) en prisión.
Put into	<i>V. Prep.</i>	1 -Añadir, dar(algo como una cualidad) a (alguien o algo) 2 - Vestir (a alguien como a un niño) en (cierto tipo de ropaje) 3 - Dar (alguien o algo) al cuidado de alguien 4 - mar Llegar y permanecer en (un lugar como un puerto) 5 - Expresar (un pensamiento) en (palabras), traducir (algo) en (un lenguaje) 6 - Poner (algo como dinero) en (un negocio) 7 - Dedicar (tiempo y esfuerzo) a (algo)
Put off	<i>V. Adv.</i>	1 - Permitir (a alguien) abandonar (un vehiculo). 2 -e IBR Desconectar (electricidad u otra fuente de poder), parar (una máquina eléctrica que esté trabajando); apagar (luces encendidas). 3 -Retrasar (una cita un evento un pago) hasta más tarde. 4 - mar Comenzar el viaje (un barco) 5 - Dar excusas a alguien para evitar un deber. 6.- infml Desanimar (a alguien) de gustar de (algo o alguien). 7 -Deshacerse de (algo como un sentimiento o deber)
Put on	<i>V. Adv.</i>	1.-Ponerse (ropa) 2 -Encender (un aparato eléctrico, luz, etc.) 3 -Poner a calentar (alimentos) 4.- Ganar (peso o talla). 5.- Cobrar, aumentar (velocidad) 6 - Añadir, poner más (de algo) 7.- Representar, dar (un espectáculo). 8 - Adelantar (un reloj). 9 - infml. Pretender, afectar
Put on	<i>V Prep</i>	1 -Forzar la aceptación de (algo como una responsabilidad) en (alguien o algo). 2.-Añadir (un cargo o cantidad) a (el precio de algo) 3.-Ganar (peso o talla) en (cierta parte del cuerpo). 4.- Arriesgarse, jugarse (generalmente dinero) en el éxito de (algo o alguien) 5.- Tener problemas por (alguien). 6.- Designar (a alguien) para un trabajo.

Put out	<i>V. Adv.</i>	1 -Alargar, extender(algo como una parte del cuerpo). 2 - Sacar, poner (algo, como un gato, fuera).3 - Retoñar (plantas) 4.-Mandar (alguien o algún animal a algún lugar con un propósito) 5.-Mostrar, usar, sacar (algo como fuerza) 6 - Ofrecer (algo como un plan) 7 - Producir (bienes, energía). 8 - Editar, publicar, imprimir. 9.- Apagar, extinguir (flamas, fuegos, luces) 10.- Dislocar (una parte del cuerpo como una articulación). 11.- Meter (a alguien), o meterse en problemas. 12.- Molestar, hacer enojar (a alguien) 13 - Mandar (un trabajo) a otra plaza 14 - Eliminar (a alguien) (en un juego)
Put out of	<i>V. Adv. Prep</i>	1 - Hacer que (algo o alguien) abandone, salga de (algo como un edificio)
Put over	<i>V. Adv.</i>	1 - Infml. Hacer aceptar (una idea, un producto). 2 - Aplazar, diferir.
Put over	<i>V. Prep..</i>	1 - Hacer crecer (algo) por (alguien).
Put over on	<i>V. Adv. Prep</i>	1 - Engañar (a alguien)
Put past	<i>V. Prep.</i>	<i>infml</i> 1 - Considerar posible para alguien hacer algo usual malo.
Put right	<i>V. Adj.</i>	1 - Componer (algo) 2 - Corregir (algo que esté mal) 3 - Corregir (a alguien que esté equivocado) 4 - Hacer que (alguien) se sienta mejor.
Put straight	<i>V. Adj.</i>	1 -Ordenar (algo como una habitación) 2 -Corregir (a alguien o algo que esté equivocado).
Put there	<i>V Adv</i>	1 -infml Estrechar la mano (en un acuerdo)
Put through	<i>V. Adv.</i>	1 - Complementar, llevar a cabo exitosamente 2.- Conectar (a alguien por teléfono) 3 - Hacer aprobar (algo como una ley)
Put through	<i>V. Prep.</i>	1.- Hacer (a alguien) entrar o pasar por (algo como una prueba, un colegio, etc) 2 - Hacer que (alguien o un animal) pase por o sufra (una dificultad)
Put to	<i>V. Adv.</i>	1.- Ibr. Cerrar (algo como una puerta).
Put to	<i>V Prep</i>	1 - Juntar (algo) con (algo). 2 - Añadir (algo) a (algo) 3 - Ofrecer (algo como una idea) a (alguien). 4.- Decidir (algo) por (votación) o consultarlo a un grupo

Put together	<i>V. Adv.</i>	1 - Juntar (diferentes personas o cosas) como una unidad.
Put under	<i>V. Adv.</i>	1 - Poner (a alguien o un animal) inconsciente
Put up	<i>V. Adv</i>	1 -Construir, levantar (algo como una casa) 2 - Mostrar (algo como una noticia) en un lugar público 3 -Aumentar (un precio). 4.-Empaquetar, envolver. 5 -Ofrecer oposición 6.- Oponer (resistencia) 7 - Tomar posición en una discusión 8 - Ofrecer (algo) a la venta. 9.- Alojarse 10.- Alojarse 10.- Postularse para elección, pedir ser electo 11 - Sugerir (a alguien) para un trabajo 12 - Llamar (a un prisionero) a ser examinado en la corte. 13 - Poner en conserva (frutas)
Put up to	<i>V. Adv.Prep.</i>	1 - Insitar, impulsar.- 2 - Sugerir, ofrecer, (algo) a (alguien) 3 - Informar (a alguien) de (algo) 4.- Dejar (una decisión) a (alguien).
Put up with	<i>V. Adv.Prep</i>	1 - Quedarse con (alguien). 2 - Soportar (a alguien o algo).
Put upon	<i>V. Prep</i>	1 - Engañar 2.- Molestar

Apéndice 3

Lista de abreviaturas

Adj.	Adjetivo
Adv.	Adverbio
ant.	antiguo
e	especialmente
fml	formal
IB	Inglés Británico
infml.	informal
mar.	marítimo
Prep.	Preposición
usu.	usualmente
V	Verbo

BIBLIOGRAFÍA

- AARTS, F. y AARTS, J. 1982 English Syntactic Structures. Oxford: Pergamon Press
- ALLEN, J. y CORDER P. 1975 "Pedagogic Grammar." En Edinburgh Course in Applied Linguistics. Oxford. Oxford University Press
- ARCHER, M. y NOLAN-WOODS, E. 1979. Cambridge Certificate English. London: Nelson.
- AUSUBEL, D. 1989. "Teoría del Aprendizaje Significativo." En Pozo, J.F Teorías Cognitivas del Aprendizaje Madrid: Morata Eds.
- BAMBAS, R 1980 The English Language. Its Origin and History. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- BEGLET, S. 1992. "Say Hello to a Furry Cousin." Newsweek. Vol. 8, No. 6, 50.
- BIALYSTOK, E 1979 "Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency." En Rutherford, W 1987 Second Language Grammar: Teaching and learning. London: Longman.
- BIALYSTOK, E. y SHARWOD SMITH, M. 1985. "Interlanguage is not a state of mind. An evaluation of the construct for second-language acquisition" Applied Linguistics, Vol. 6, No 2, 101 - 117
- BIALYSTOK, E. 1990. "Language Acquisition and Language Processing." En Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use. Cambridge: Basil Blackwell.
- BOLAÑO, S 1984. "Prólogo." En Antología de Temas de Lingüística. México: UNAM.
- CADIerno, T 1992 Explicit Instruction in Grammar: A comparison of input based and output based instruction in second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation. Urbana: The University of Illinois.
- CANALE, M., y SWAIN, M. 1980 "Some Theories of Communicative Competence." Applied Linguistics, Vol. 1 No. 1, 8-24.
- CANDLIN, CH. 1974 "The Status of Pedagogical Grammars." En S.P. Corder. The Background to Teaching. Roulet.
- CELCE-MURCIA M. y LARSEN-FREEMAN, D. 1983. The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course. Rowley: Newbury House.
- CLOSE, R. 1975. A Reference Grammar for Students of English. London: Longman.

- CLOSE, R. 1975. English as a Foreign Language. London: Longman.
- COOK, V. 1991. "Learning different types of grammar." En Second Language Learning and Language Teaching. London: Edward Arnold.
- CORDER, S.P. 1967 "The Significance of Learner's Errors." En Error Analysis and Interlanguage. Vol. 5 IRAL.
- CORDER, S P. 1973. "Selection 3: The Study of Learner's Language: Error Analysis." En Introducing Applied Linguistics. Hammondsworth Penguin.
- CORDER, S P., y Roulet, E. 1974. "Pedagogical Grammars or The Pedagogy of Grammar?" En Linguistic Insight in Applied Linguistics Paris: Didier
- COURTNEY, R. 1983. Dictionary of Phrasal Verbs London: Longman.
- CHALKER, S. 1990. Current English Grammar New York MacMillan
- CHALKER, S. 1990. Word by Word. Edinburgh: Nelson
- CHRIST, H. 1975 Modern English in Action. Massachusetts: Heath and Co
- DAVIDSON, G. 1953. Phrasal Verbs Edinburgh: Chambers
- DAVIDSON, G. 1982 Phrasal Verbs. Singapore: Chong
- DICKINS, P. y Woods, E. 1988. "Some Criteria for Development of Communicative Grammar Taks." En Tesol Quarterly. Vol. 22, No. 4, 623-647.
- DIRVEN, R. 1990. "Pedagogical Grammar" CELE-UNAM
- DIXSON, R. 1971. Essential Idioms in English New York: Regents.
- DIXSON, R. 1971. Graded Exercises in English. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- DIXSON, R. 1971. Modern American English. New York. Regents.
- EKKUSM R, 1987. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. 1987 "Variability in Interlanguage" En Understanding Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press
- FOTOS, S. y ELLIS, R. 1991. "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach" Tesol Quarterly, Vol 25, No. 4, 605- 628.

- FOTOS, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction." (Fotocopias CELE UNAM)
- FOTOS, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness Raising Tasks." En Tesol Quarterly, Vol. 28, No. 2, 323-351
- GOFFIN, R. 1961 English Idioms. London: Oxford University Press.
- GRABE, W. 1991. "Current Development in Second Language Reading Research." Tesol Quarterly, Vol 25, No. 3, 375-396
- GREINFFENBERG, F. 1986 English Workshop Florida: HBJ
- HARMER, J. 1996 "Teaching the Productive Skills" En The Practice of English Language Teaching London: Longman.
- HARSH, W. 1968 "Three Approaches. Traditional Grammar, Descriptive Linguistics. Generative Grammar" English Teaching Forum, Vol 2, No. 10, 2-10.
- IANTORNO, G y PAPA, M. 1987 Turning Points México SITESA
- JERSPERSEN, O. 1982 Growth and Structure of the English Language. Oxford The University of Chicago Press
- JONES, L. 1992. Communicative Grammar Practice Australia Cambridge University Press
- JONES, L. 1993 Progress to Proficiency London: Cambridge University Press
- KNEPLER M. 1990 Grammar with a Purpose New York: MacMillan Publishing Co
- KRAMSH, C. 1984 "Modelo interactivo de la situación de comunicación" En Interaction et Discours dans la Classe de Langue. Francia: Hatier Credif
- LARSEN – FREEMAN, D. y LONG, M. 1990 An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.
- LEE, J. y VANPATTEN, B. 1995 "Grammar Instruction as Structured Input" En Making Communicative Language Teaching Happen, New York MacGraw Hill
- LEECH, G. y SVARTVIK, J. 1975. A Communicative Grammar of English. London Longman
- LEGGETT, G. Et al. 1988. Handbook for Writers New Jersey Prentice Hall
- LESTER, J. D. 1991. A Writer's Handbook. Austin. HBJ.

- LEVIN, G 1987 The MacMillan College Handbook. New York: MacMillan
- LITTLE, D. 1994 "Words and their Properties: Arguments for Lexical Approach to pedagogical grammar" En Perspectives on Pedagogical Grammar Cambridge Cambridge University Press
- LOZANO, F y STURTEVANT, J 1981 Life Styles México: IMNRC, A.C.
- MACLIN, A 1994 Reference Guide to English Washington D C Holt, Rinehart and Winston
- MCARTHUR, T y ATKINS B 1975 Dictionary of English Phrasal Verbs and Their Idioms London Collins
- MCLAUGHLIN, B. 1987 Theories of Second Language Learning. New York Prentice Hall.
- MENDOZA, V 1991 "El papel de la gramática pedagógica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera Una propuesta metodológica" Estado de México: Tesis
- MITTINS, W H 1979 A Grammar of Modern English New York Methuen & Co.
- MOLINSKY, S Y Bliss, B. 1983 Side by Side New Jersey Prentice Hall
- MURPHY, R 1987 English Grammar in Use Cambridge Cambridge University Press
- NAUNTON, J 1989 Think First Certificate England. Longman
- NUNAN, D. 1989 Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press
- ODLIN, T. 1993 "What is Pedagogical Grammar?" En Perspectives on Pedagogical Grammar Cambridge Cambridge University Press
- O'DRISCOLL, N y SCOTT-BARRET, F 1995 Business Challenges England Longman
- OLEARSKI, J. WHITE, Williams R. Take Two. 1990. London MacMillan Publishers
- O'MALLEY, J M y CHAMOT, A V 1990."A Cognitive Theory of Learning" En Learning Strategies in Second Language Acquisition Cambridge: Cambridge University Press
- PERRIN, R 1987 The Beacon Handbook. Boston: Houghton Mifflin Co.
- PIENEMAN, M 1980 "Psychological Constraints on the Teachability of Languages." En Applied Linguistics Oxford. Oxford University Press
- PYLES, T 1971. The Origins and Development of the English Language. New York MacMillan

- QUIRK, R y Greenbaum, S 1985 A Comprehensive Grammar of the English Language London: Longman
- RAIMES, A. 1991 "Out of the Woods. Emerging Traditions in the Teaching of Writing" Tesol Quarterly, Vol 25, No 3, 407-429
- RAIMES, A. 1991 Techniques in Teaching Writing Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J Et al 1991 Interchange. English for International Communication Cambridge Cambridge University Press
- RINVOLUCRI, M 1984 Grammar Games Cambridge: Cambridge University Press
- RIVERS, W. 1968 Teaching Foreign Language Skills. Chicago: University of Chicago Press
- ROSSNER, R., et al , 1982 Basic Junior ACE México MacMillan
- RUTHERFORD, W. 1980 "Aspects of Pedagogical Grammar" En Applied Linguistics London Oxford University Press
- RUTHERFORD, W, 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective." En Second Language Grammar: Teaching and Learning London: Longman
- RUTHERFORD, W 1987 "What is Pedagogical Grammar?" En Second Language Grammar Teaching and Learning. London: Longman.
- SELECCIONES DEL READER'S DIGEST. 1983 La Clave del Inglés Escrito México Selecciones del Reader's Digest
- SELINKER, L 1974 "Interlanguage" En Richard, J C. Error Analysis, Singapore: Longman
- SHARWOOD SMITH, M. 1981 "Consciousness Raising and the Second Language Learner" en Applied Linguistics Vol II No 2
- SILVERSTEIN, S. 1994 Techniques and Resources in Teaching Reading Oxford Oxford University Press
- SOARS, J Y SOARS L 1996. New Headway English Course. Oxford. Oxford University Press.
- STANLEY, N 1986 Grammar 1 México IMNRC, A.C.
- STANLEY, N 1986 Grammar 2 México IMNRC, A.C.
- SWAN, M. 1980. Practical English Usage Hong Kong. Oxford.

- THOMSON A.J. and MARTINET A.V. 1969. A Practical English Grammar. Oxford. Oxford University Press.
- TOMASELLO, M. y HERRON, C. 1989 "Feedback for Language Transfer Errors" En Studies in Second Language Acquisition. Cambridge Cambridge University Press
- TSEKOURA, D. et al. 1990. The English Phrasal Verbs London: Edmondsbury Press.
- UR, K. 1984. "Planning exercises" En Teaching Listening Comprehension Cambridge CUP
- VANPATTEN, B. y CADIerno, T. 1993 "Explicit Instruction and Input Processing." En Studies in Second Language Acquisition (Fotocopias CELE UNAM)
- VINCE, M. 1994. Advanced Language Practice Oxford: Heineman
- WISHON, G. y Burks J. 1980 Let's Write English. New York ABC