

7



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLÁN"  
SEMINARIO-TALLER EXTRACURRICULAR  
GRAMATICA PEDAGÓGICA II

"GRAMATICA PEDAGÓGICA PARA EL TRATAMIENTO DEL USO DE LOS VERBOS CAUSATIVOS GET HAVE DIRIGIDA A HISPANO-HABLANTE"



**T R A B A J O T E R M I N A L**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLES  
P R E S E N T A  
CARMEN MARGARITA COLUNGA ESPINOSA



ASESORA:  
LIC. EMMA NAVARRETE HERNANDEZ

ACATLAN, ESTADO DE MEXICO 2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**GRACIAS A DIOS Y A MIS PADRES QUE ME DIERON LA VIDA,**

**EN MEMORIA A ELLOS DEDICO EL PRESENTE TRABAJO**

**REITERANDOLES POR SIEMPRE MI SINCERO Y PROFUNDO AMOR.**

**Agradezco...**

**A las profesoras del Seminario: Rosalía, Emma, Pat, Kathy y Joy por su profesionalismo, paciencia y comprensión.**

**A mi esposo Mario e hijos Angel y Emmanuel por su tolerancia y apoyo incondicional a pesar del tiempo que era de ellos y lo tomé sin su permiso, todas las disculpas necesarias.**

**A mis sobrinos Marco, Rafael y hermanos Manuel y Tommy por brindarme su ayuda cuando más la necesité.**

**A todas y cada una de las personas que me alentaron a nunca claudicar y salir adelante.**

## ÍNDICE

	<b>PÁGINA</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	vii
<b>CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.</b>	
1.1 Definición de Gramática.	1
1.2 Definición de Gramática Pedagógica. (GP)	1
1.3 Tipos de Gramática.	1
1.3.1 Gramática Descriptiva. (GD)	2
1.3.2 Gramática de Aprendizaje. (GA)	2
1.3.3 La Gramática Pedagógica. (GP)	2
1.4 Componentes de una Gramática Pedagógica.	3
1.5 Descripción de la Población.	4
<b>CAPÍTULO 2 BASES TEÓRICO/METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.</b>	
2.1 Definición de Adquisición y Aprendizaje.	6
2.2 Competencia Comunicativa.	9
2.3 Toma de Conciencia e Input Estructurado.	10
2.4 La Gramática en las Metodologías.	12
2.5 Interlenguaje y Análisis de Errores.	13

**CAPÍTULO 3 DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS VERBOS CAUSATIVOS GET/HAVE.**

3.1	Sistema Lingüístico de los Verbos Causativos Get/Have.	15
3.1.1	Las Gramáticas para el Inglés como Lengua Materna. (L1)	15
3.1.2	Las Gramáticas para el Inglés como Lengua Extranjera. (L2)	16
3.2	Análisis Contrastivo de los Verbos Causativos Get/Have en Español e Inglés.	19
3.3	Tratamiento Pedagógico de los Verbos Causativos Get/Have.	22

**CAPÍTULO 4 ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.**

4.1	Características de los modelos.	24
4.2	Explicación Gramatical para el profesor de los Verbos Causativos Get/Have.	25
4.3	Comprensión Auditiva.	27
4.3.1	Ejercicio No.1 para Comprensión Auditiva. Modelo: Input Estructurado.	32
4.3.2	Ejercicio No. 2 para Comprensión Auditiva. Modelo: Comunicativo.	36
4.3.3	Ejercicio No. 3 para Comprensión Auditiva. Modelo: Comunicativo.	38
4.4	Producción Oral.	40
4.4.1	Ejercicio No. 1 para Producción Oral. Modelo: Comunicativo.	42
4.4.2	Ejercicio No. 2 para Producción Oral. Modelo: Comunicativo.	44

	<b>PÁGINA</b>
<b>4.5 Comprensión de Lectura.</b>	<b>46</b>
<b>4.5.1 Ejercicio No. 1 para Comprensión de Lectura.</b> <b>Modelo: Input Estructurado.</b>	<b>50</b>
<b>4.5.2 Ejercicio No. 2 para Comprensión de Lectura.</b> <b>Modelo: Comunicativo e Input Estructurado.</b>	<b>53</b>
<b>4.5.3 Ejercicio No. 3 para Comprensión de Lectura.</b> <b>Modelo: Input Estructurado y Comunicativo.</b>	<b>56</b>
<b>4.6 Producción Escrita.</b>	<b>60</b>
<b>4.6.1 Ejercicio No. 1 para Producción Escrita.</b> <b>Modelo: Comunicativo.</b>	<b>63</b>
<b>4.6.2 Ejercicio No. 2 para Producción Escrita.</b> <b>Modelo: Output Estructurado.</b>	<b>65</b>
<b>4.7 Integración de Habilidades.</b>	<b>68</b>
<b>4.7.1 Ejercicio No. 1 para Habilidades Integradas.</b> <b>Modelo: Comunicativo.</b>	<b>69</b>
<b>4.7.2 Ejercicio No. 2 para Habilidades Integradas.</b> <b>Modelo: Task-Based.</b>	<b>72</b>
<b>4.7.3 Ejercicio No. 3 para Habilidades Integradas.</b> <b>Modelo: Comunicativo.</b>	<b>77</b>
<b>CONCLUSIÓN</b>	<b>81</b>
<b>BLIBLIOGRAFÍA</b>	<b>82</b>

**LISTA DE TABLAS****PÁGINA**

<b>1</b>	<b>La Construcción Causativa de Get/Voz Activa.</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>La Construcción Causativa de Have/Voz Activa.</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>La Construcción Causativa de Get/Have Voz Pasiva.</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>El Contraste Español/Inglés de la Construcción Causativa de Get/Voz Activa.</b>	<b>20</b>
<b>5</b>	<b>El Contraste Español/Inglés de la Construcción Causativa de Have/Voz Activa.</b>	<b>21</b>
<b>6</b>	<b>El Contraste Español/Inglés de la Construcción Causativa de Get/Have Voz Pasiva.</b>	<b>21</b>



## INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos que conforman a la lengua es la gramática. En la enseñanza de una lengua extranjera la gramática es presentada de acuerdo con el enfoque metodológico que se siga. Además, existen diferentes tipos de gramáticas, como son: la gramática descriptiva, la gramática tradicional, la gramática estructural, entre otras.

Estas gramáticas comúnmente contemplan aspectos teóricos de la lengua en forma descriptiva; carecen de tratamiento pedagógico para explicar el funcionamiento de la lengua, de ahí la necesidad de elaborar una gramática pedagógica que en su forma práctica sea un auxiliar didáctico útil en la enseñanza-aprendizaje, sobretudo para un punto lingüístico tan complejo como lo es los verbos causativos *get/have*. Este punto gramatical resulta problemático ya que en el español el causativo se forma con el verbo hacer y sinónimos de éste y no se concibe en la forma que el inglés lo hace y usa.

En el inglés, las oraciones activas tanto para *get* como para *have* coinciden en utilizar un sujeto en la cláusula principal señalando a un objeto directo para que ejecute la acción, pero cada verbo tiene dos formas diferentes para construir una oración.

Mientras que, las oraciones pasivas para *get* y *have* tienen sólo una forma para construirse, utilizan una frase nominal o sustantiva y un verbo participio.

Por lo tanto, esta propuesta engloba el uso y correcta interpretación de los verbos causativos *get/have* a través de ejercicios significativos contextualizados que pretenden ayudar al alumno a desarrollar una competencia comunicativa eficaz, permitiéndole escoger el modo o actitud con respecto al enunciado lingüístico que quicra comunicar.

El capítulo 1 presenta definiciones de la gramática en general, de igual manera, se tratan los conceptos de la gramática descriptiva, de aprendizaje y pedagógica, así como la co-relación que existe entre éstas mismas. Finalmente describe la población a quien se dirige la presente GP.

El capítulo 2 define algunas de las bases teóricas más significativas en los procesos de adquisición-aprendizaje, como la de Krashen, Carroll y Ausubel, entre otras. Se expone la importancia de la competencia comunicativa en el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con Hymes, Canale y Swain. Así también, menciona los modelos toma de conciencia, *input* estructurado y los métodos más relevantes de este siglo para la

enseñanza, así como la importancia del interlenguaje y análisis de errores. Todo ello, para sustentar la elaboración de nuestra GP, la cuál intenta ser facilitadora en la enseñanza-aprendizaje y medio para lograr un aprendizaje significativo del uso de los verbos causativos *get/have*.

En el capítulo 3 se describen los antecedentes que pudieron encontrarse en la historia del inglés con respecto a los verbos causativos *get/have*, su definición y descripción gramatical tanto para hablantes de L1 ( lengua materna) como para L2 (lengua extranjera o segunda lengua). Asimismo, se hace un análisis contrastivo entre el inglés y el español para resaltar los puntos de contraste entre estas lenguas y las posibles áreas de dificultad para los alumnos. Se explica además, cómo los verbos causativos *get/have* han sido tratados en los libros de texto y material didáctico, con la finalidad de hacer un análisis pedagógico de este tratamiento y así poder sustentar el por qué de la elaboración de nuestra propuesta pedagógica.

El capítulo 4 ofrece las características principales de los modelos seleccionados para la elaboración de los ejercicios propuestos en el presente trabajo, como toma de conciencia, tarea gramatical *task-based*, *input* y *output* estructurado y comunicativo, con el objetivo de ayudar al alumno a lograr un aprendizaje más significativo y pedagógico.

De igual forma, se abordan antecedentes teóricos de cada una de las cuatro habilidades y se hace una propuesta de ejercicios para cada una de ellas, así como para la integración de las mismas.

Estas actividades están dirigidas a la población que estudia el sexto nivel de inglés del programa de Plan Global del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Campus Acatlán (ENEP Acatlán).

Finalmente, en la conclusión se hacen propuestas para el seguimiento y posibles ampliaciones a este estudio.

## **CAPÍTULO 1**

### **INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.**

Este capítulo abordará la definición de la gramática en general y de la gramática pedagógica en particular. Examinará los conceptos de gramática descriptiva, gramática de aprendizaje y gramática pedagógica, definiendo la relación que éstas guardan entre sí. Asimismo, mencionará la descripción de la población a la que se dirige la presente propuesta.

#### **1.1 Definición de Gramática.**

La gramática es: “la rama de la lingüística que tiene por objeto el estudio de la forma y composición de las palabras (morfología), así como su relación dentro de la oración o de la frase (sintaxis). El estudio de la gramática muestra el funcionamiento de las palabras en una lengua” Enciclopedia (Encarta 99 C.D.1). En una forma operacional se puede decir que la gramática es un medio necesario para producir una expresión correcta de la lengua y lograr una comunicación efectiva.

#### **1.2 Definición de Gramática Pedagógica. (GP)**

La gramática pedagógica es un auxiliar didáctico que se apoya en una teoría de aprendizaje, una metodología, estrategias de instrucción, modelos de aplicación y una serie de ejercicios. Estos últimos, enfocados a la forma y uso de un punto lingüístico específico en una lengua extranjera. La GP resulta ser no sólo descriptiva, sino práctica y funcional para facilitar al alumno la adquisición-aprendizaje del conocimiento lingüístico, de tal manera que el alumno interiorice en forma significativa dicho punto.

#### **1.3 Tipos de Gramática.**

El uso de la gramática en la enseñanza de una lengua extranjera es el medio que facilita la adquisición de una estructura lingüística apropiada a la situación comunicativa. Es por ello que la gramática es enfocada bajo diferentes perspectivas metodológicas. Así bien, encontramos diferentes tipos de gramáticas, las que se abordarán en este trabajo son:

la descriptiva, la de aprendizaje y la pedagógica, además, se analizará la relación que existe entre ellas.

### **1.3.1 Gramática Descriptiva. (GD)**

De acuerdo con T. Odlin (1944:3) una gramática descriptiva no sólo es la descripción de sintaxis y morfología sino también la fonética, fonología, semántica y léxico. Por lo tanto, para que una gramática descriptiva esté completa, deberá contener los elementos mencionados por Odlin. Esta gramática resulta de difícil acceso para el alumno, porque comúnmente está redactada en la lengua meta y no explica en forma didáctica y clara los aspectos lingüísticos necesarios para el aprendizaje.

### **1.3.2 Gramática de Aprendizaje. (GA)**

La gramática de aprendizaje es el conocimiento lingüístico que el alumno ha adquirido e internalizado a través de ciertas reglas que él se ha marcado por medio de hipótesis y formulaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. Generalmente, esta gramática se refleja en cualquier etapa de producción y es conocida como interlenguaje. Ésta tiene sus bases en una teoría del aprendizaje, donde el alumno se hace hipótesis del funcionamiento de la gramática de la lengua que aprende. Para estar seguro, interactúa con su hipótesis ante el profesor o persona que él considera competente, ya sea para afirmar o reestructurar su conocimiento.

### **1.3.3 La Gramática Pedagógica. (GP)**

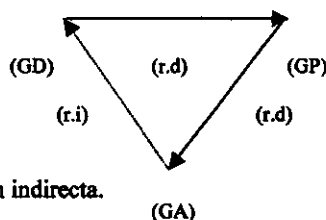
La gramática pedagógica en términos prácticos es un medio que facilita la comprensión de un problema lingüístico, en forma clara y precisa. Ésta resulta ser no sólo descriptiva, sino práctica y funcional en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que trata el problema con un enfoque didáctico y pedagógico. La labor del profesor al diseñar una GP, es la de proporcionar estrategias de instrucción y modelos sistemáticos de explicación, a fin de que el alumno maneje las regularidades de la lengua extranjera en relación con la lengua materna, para que después puedan aplicarse en una situación dada.

La GP surge como mediadora entre la GD y la GA. Por una parte, la GD proporciona explicaciones teóricas de la lengua, las cuáles son de difícil acceso para los

alumnos, ya que están redactadas para profesores, especialistas o nativos de la lengua materna. Mientras que la GA se relaciona con la GP porque mediante el interlenguaje que el alumno produce, el profesor identifica algún problema lingüístico, y emplea la GP apoyándose en un conjunto de ejercicios claros y comprensibles para que el alumno produzca dicho punto lingüístico correctamente.

De aquí entonces la importancia de la interacción entre estos tipos de gramáticas porque intentan, en conjunto, dar una solución a un punto lingüístico específico. En consecuencia, ésta interacción beneficia al alumno en el sentido utilitario de su competencia comunicativa.

El siguiente esquema muestra la relación, anteriormente descrita, entre los diferentes tipos de gramáticas, según H. Besse y R. Porquier (1984:198).



#### 1.4 Componentes de una Gramática Pedagógica.

Los elementos que integran una gramática pedagógica son los siguientes:

1. La detección de un punto lingüístico problemático en una población determinada.
2. La descripción del proceso psicolingüístico y cognoscitivo del aprendizaje de una lengua extranjera. Es decir, los delimitadores afectivos, procesos cognoscitivos, personales, y experiencia, entre otros, que van a servir para dar un mejor tratamiento a nuestro punto lingüístico y permitir al alumno su fácil comprensión.
3. La descripción lingüística de dicho punto, en este caso el uso de los verbos causativos get/have dirigida a hispanohablantes.

4. La elaboración de un conjunto de ejercicios diseñado para abordar el punto lingüístico que abarque la producción/comprensión oral y escrita.

### **1.5 Descripción de la Población.**

La siguiente propuesta se dirige a alumnos del Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP Acatlán), nivel 6 del Plan Global (PG). El promedio de edad de los alumnos oscila entre 17 y 23 años. Casi todos ellos, necesitan entender y comunicarse apropiadamente en la lengua extranjera, en este caso el idioma inglés. La mayoría son alumnos de las mismas carreras impartidas en la ENEP Acatlán por lo que se les considera alumnos internos, el resto se conforma por alumnos del área circunvecina.

Las clases de inglés que se imparten en el CIE, como PG se enfocan a las 4 habilidades para el dominio de una lengua. Este PG contempla 6 niveles y al término de éstos, el alumno puede tomar cursos optativos avanzados, clínicas o talleres de acuerdo con la necesidad que el alumno manifieste.

Las clases se imparten 4 horas por semana y la duración aproximada del curso es de 50 horas por nivel. El texto de apoyo es la serie EAST WEST de Kathleen Graves y David P. Rein (1990) publicado por Oxford University Press, que comprende 3 libros. Cada libro se divide en parte A y B.

El CIE cuenta con recursos como grabadoras, sala de videos, laboratorios y material didáctico apropiados para impartir los cursos.

En la evaluación del alumno se aplica un examen parcial y un final con valor de 100 puntos cada uno, los cuales se promedian para dar un resultado final; el porcentaje mínimo para aprobar es 70 en una escala del 0 al 100. Para esta evaluación el profesorado cuenta con exámenes departamentales que se ajustan al contenido de los libros y evalúan las 4 habilidades.

El profesorado del CIE debe tener la constancia emitida por la Comisión Técnica de Idiomas de la UNAM o ser egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés con título.

En el presente capítulo se presentó una definición general de gramática y se definió gramática pedagógica, como un medio auxiliar en el aprendizaje de un punto lingüístico, dirigida a una población específica.

También se describió la relación entre gramática descriptiva, gramática de aprendizaje y gramática pedagógica. De igual manera se examinaron los componentes que integran la gramática pedagógica, y se describió la población a la cual esta propuesta va dirigida.

## **CAPÍTULO 2**

### **BASES TEÓRICO/METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.**

En este capítulo se describirán las bases teóricas más relevantes sobre los procesos adquisición- aprendizaje y la teoría del monitor. Asimismo, se mencionará cómo la aptitud, la actitud y el aprendizaje significativo pueden influir positiva o negativamente en estos procesos. Se hablará también de la competencia comunicativa como punto a lograr en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como de los modelos de toma de conciencia y del input estructurado de Van Patten a fin de reforzar la competencia gramatical. Finalmente, este capítulo enfocará su atención en el interlenguaje y análisis de errores que han sido utilizados como apoyos prácticos y puntos de partida para la realización de este trabajo.

Todo este marco teórico servirá para sustentar teóricamente la elaboración de nuestra gramática pedagógica, cuyo objetivo es dar un tratamiento didáctico al uso de los verbos causativos *get/have* para fomentar el aprendizaje significativo y lograr una competencia comunicativa en la lengua meta.

#### **2.1 Definición de Adquisición y Aprendizaje.**

De acuerdo con Stephen D. Krashen (1980:213-14), el término adquisición se refiere a las habilidades lingüísticas internalizadas en forma natural e inconsciente, este proceso es similar al de adquisición de la lengua materna en el niño. La adquisición enfoca más su atención al significado que a la forma lingüística.

Por otra parte, el aprendizaje es considerado como un proceso consciente, resultado de una situación formal de instrucción o enseñanza dentro de un salón de clases. En esta enseñanza formal se utiliza la corrección de errores y la retroalimentación enfocándose más en la forma lingüística que en el significado.

Si bien Stephen D. Krashen (1980:213) hace una distinción entre adquisición y aprendizaje es importante señalar que no se pueden separar dichos términos, ya que los dos procesos se interrelacionan en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. El mismo Krashen (1980:218-19) menciona que mientras los niños adquieren la lengua, los adultos utilizan los procesos de adquisición y aprendizaje.



Estudios realizados por Krashen (1980:214) muestran la existencia del "monitor" en los adultos que aprenden una segunda lengua, el cuál influye en la producción oral y escrita de la lengua. El monitor es la guía mental y consciente que el alumno tiene de los conocimientos adquiridos y aprendidos que utilizará cuando quiera expresarse en la lengua.

Por lo tanto el monitor actuará como una ayuda autocorrectiva, dependiendo de la personalidad, situación y necesidades de la persona, así como del conocimiento de las reglas de la lengua meta y el tiempo que tenga el alumno para poder autocorregirse.

Así bien, los tres tipos de usuarios del monitor son:

- a) los que admiten la existencia de reglas gramaticales en la lengua meta, pero rara vez las utilizan (Underusers).
- b) los que se auxilian del monitor para autocorregirse y poder prevenir los errores, pero hacen uso excesivo del mismo, afectando su producción y fluidez en la lengua meta (Overusers).
- c) los que utilizan las reglas gramaticales y las usan en forma adecuada empleando su sentido común para comunicarse y no activando en forma excesiva el monitor (Optimal users).

Además del uso del monitor, la aptitud y actitud del alumno juegan un papel relevante en la adquisición de una segunda lengua, ya que estos factores influyen para que el alumno obtenga un óptimo aprendizaje.

De acuerdo con Carroll (Krashen,1988), la aptitud esta directamente relacionada con el aprendizaje, mientras que los factores de actitud pueden estar más ligados con la adquisición inconsciente. Por una parte, en la instrucción formal, la aptitud es vista como una habilidad que poseen las personas al aprender una lengua y está directamente vinculada con la inteligencia del alumno. Es decir, el alumno utiliza la inducción de las reglas semánticas y gramaticales para demostrar su conocimiento de la lengua, así como la capacidad para codificar y almacenar nuevos sonidos en la memoria. Así entonces, podríamos deducir que la aptitud forma parte del proceso psicolingüístico cognoscitivo consciente; mientras que la actitud se relaciona más con la postura o conducta que el alumno asume de manera inconsciente y natural. Los factores que se relacionan con la actitud son:

**La motivación integral** que se refiere al deseo de ser un miembro de la comunidad que habla la lengua meta. Esta motivación fomenta en el alumno el querer interactuar con los hablantes sin sentirse amenazado o intimidado por el grupo, con la confianza e interés de obtener el conocimiento por convicción propia.

**La motivación instrumental** se relaciona con el deseo de lograr el dominio de una lengua por razones prácticas. Dicha motivación encausa al alumno a interactuar con la segunda lengua, siempre y cuando el alumno le dé un valor alto y utilitario a la adquisición de ésta.

Pero no sólo la motivación sino también los factores afectivos como la personalidad, la seguridad en sí mismo y la ansiedad, serán variables que influyan en el aprendizaje dentro del salón de clases.

Por lo anterior se puede decir que la aptitud y actitud, aunque son independientes una de la otra, se relacionan entre sí y funcionan como un estímulo en el proceso cognoscitivo del alumno.

De acuerdo con la teoría cognoscitiva sobre aprendizaje, Ausubel (1987) hace una distinción entre **aprendizaje memorístico** y **aprendizaje significativo** señalando que el primero es aquel que carece de significado para la persona que aprende, es un aprendizaje por asociación; mientras que el segundo es el que adquiere significado para el alumno a partir de su relación con conocimientos anteriores. Así bien, el aprendizaje significativo será aplicable en cuanto cumpla con las características de los materiales y de los sujetos.

Con respecto a los materiales es necesario que sean:

- significativos y potenciales, en cuanto a que exigen ser lógicos y organizados, no tienen que ser solamente asociativos, sino contextuales, con significado en sí mismos y para el alumno o sujeto.

Con respecto a los sujetos o alumnos, éstos deben tener:

- la predisposición para aprender, es decir, se requiere de un esfuerzo o motivo para la adquisición de la lengua
- conocimientos previos o "ideas inclusoras" que puedan relacionar con el material nuevo a presentar.

Por lo anteriormente expuesto, se podría resumir lo siguiente de acuerdo con Krashen, Carroll y Ausubel:

- la instrucción formal e informal es importante para la adquisición-aprendizaje de una lengua
- la motivación, así como la actitud o predisposición son factores que estimulan el proceso enseñanza-aprendizaje
- los ejercicios contextualizados, el material significativo, y las estructuras organizadas proveen la optimización de la enseñanza-aprendizaje.
- los conocimientos previos o “ideas incluseras” son la base principal que hay que tomar en cuenta para que cuando se presente conocimiento nuevo el alumno: analice, reestructure y asimile significativamente su aprendizaje. De esta manera el alumno va adquiriendo la habilidad o competencia de expresar en forma oral o escrita la lengua extranjera. Por ello, nuestro siguiente punto a tratar es la competencia comunicativa, la cuál refleja el dominio de la lengua.

## **2.2 Competencia Comunicativa.**

La competencia es la habilidad de manejar el conocimiento de la lengua y vista bajo una perspectiva lingüística ésta se divide en dos partes, la competencia lingüística y la competencia comunicativa. La primera es el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, la persona produce y entiende en forma limitada una serie de oraciones o estructuras, en situaciones diversas. La segunda es explícitamente entendida como la habilidad que la persona posee para decodificar y codificar la lengua, en situaciones contextuales, adecuando y reestructurando las reglas para comunicarse exitosamente con la persona y lugar específico. Así bien la competencia comunicativa necesariamente engloba la competencia lingüística ya que hace uso de las reglas y las aplica en situaciones comunicativas diversas. De esta manera, de acuerdo con Hymes (1979:277), el niño adquiere conocimiento de oraciones no tan sólo gramaticales, sino apropiadas al contexto situacional: aprende cuándo debe hablar y cuándo no; así como qué hablar y a quién; cuándo, dónde y de qué manera hablar.

Además para Hymes (1979:281) existen parámetros de comunicación importantes en la competencia comunicativa:

- a) lo formalmente posible - cuando el mensaje es gramatical, cultural y comunicativamente apropiado

- b) lo factible en el sentido de que existen condiciones adecuadas para que se de la comunicación en términos de información
- c) lo apropiado, es decir lo que se comunica está de acuerdo con el contexto
- d) lo ejecutable, cuando se cumplen los tres parámetros mencionados y se realizan.

También Canale y Swain (1987:79) consideran la competencia comunicativa bajo tres aspectos, los cuales son:

- a) competencia gramatical, es una síntesis del conocimiento de los principios gramaticales básicos
- b) competencia sociolingüística, es el conocimiento de cómo la lengua es usada en contextos sociales para desempeñar funciones comunicativas
- c) competencia estratégica, es el conocimiento de cómo las expresiones y funciones comunicativas pueden ser combinadas de acuerdo con los principios del discurso.

Es por ello que Canale y Swain (1987:73) hacen una crítica a Hymes de su perspectiva sociocultural en la competencia comunicativa, ya que sólo se enfoca a los eventos del habla y habilidades mínimas comunicativas y que presta poca atención de cómo las expresiones individuales pueden ser relacionadas a nivel discurso, además de no enfocar las cuatro habilidades para que realmente sea una competencia comunicativa integrada.

De acuerdo con el concepto de Canale y Swain sobre competencia comunicativa podría deducirse que aún cuando la competencia gramatical forma parte de la competencia comunicativa, no necesariamente es facilitadora de la comunicación. Por lo tanto, para que el alumno logre una competencia comunicativa, las funciones y expresiones gramaticales debieran ser tratadas desde un contexto sociocultural de acuerdo con las necesidades básicas de comunicación del alumno. Es por ello importante crear en el alumno conciencia gramatical para que éste preste más atención a la forma y significado del punto lingüístico a tratar. Asimismo, la calidad del input es decir, toda la información que el alumno recibe, de acuerdo a cómo se le presente, influirá directamente en lograr la competencia comunicativa.

### **2.3 Toma de Conciencia e Input Estructurado.**

De acuerdo con Rutherford (1987:16), para que el aprendizaje realmente sea efectivo tiene que estar relacionado con un contexto ya conocido o familiar, siendo el

mismo aprendizaje una extensión de lo “familiar” a lo “no familiar. En este proceso de aprendizaje de lo familiar a lo no familiar, el modelo “toma de conciencia” se hace presente, el cuál permite al alumno descubrir por sí solo, la o las reglas gramaticales, así como el uso de x o z punto lingüístico en un ejercicio o actividad, de tal modo que la toma de conciencia resulta ser una reflexión y aprendizaje consciente por parte del alumno. Por ello, el profesor es quién promueve y utiliza este modelo para la enseñanza de la lengua.

Por otra parte, Van Patten (1994) contribuye a la explicación del proceso de la adquisición de la lengua, a través de la instrucción gramatical mediante un *input* estructurado. Primeramente, Van Patten (1994:90-92) señala como el enfoque tradicional utiliza ejercicios mecánicos y conductistas que van en contra del procesamiento del *input*, de tal forma que el aprendizaje no es significativo para el alumno. También, proporciona un modelo para el desarrollo de actividades o ejercicios de *input* estructurado, los cuales facilitarán la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta. Las actividades o ejercicios bajo este modelo deberán incluir:

- a) la presentación de un punto lingüístico a la vez
- b) actividades o ejercicios motivantes y significativos, no mecánicos
- c) oraciones o ejercicios conectados al discurso o tema (procurar que no sean ejercicios aislados del contexto)
- d) el conocimiento oral y escrito
- e) actividades o ejercicios que mantengan al alumno interesado para que vincule sus conocimientos anteriores con el conocimiento que esta adquiriendo
- f) estrategias sobre el punto lingüístico para que el alumno no se distraiga en otros puntos gramaticales.

Sí bien, Rutherford y Van Patten exponen sus teorías, a su estilo muy personal, los dos coinciden en el punto de referencia más complejo de asimilar, pero difícil de evadir y es cómo abordar la gramática, tanto en su forma como en su uso. Es por ello importante describir los métodos de enseñanza de una segunda lengua más representativos de este siglo y mencionar el papel que ha tenido la gramática en éstos. Todo ello con el propósito de poder retomar lo más relevante para la elaboración de esta gramática pedagógica, cuya

batería de ejercicios estará basada en los modelos antes descritos, donde se busca que el conocimiento sea asimilado de tal forma que el alumno interiorice el punto lingüístico a tratar.

#### **2.4 La Gramática en las Metodologías.**

Es preciso señalar que la gramática, según Rob Batstone (1994:4), “ se sustenta de dos partes fundamentales, la sintaxis y morfología, que juntas ayudan a identificar formas gramaticales que sirven para valorar y dar sentido o significado a las expresiones”. Es por ello que afirma que “la lengua sin gramática sería caótica”. De tal manera que cuando decimos que alguien sabe una lengua, no sólo implica el tener competencia gramatical, sino tener la competencia sociolingüística y estratégica para una comunicación efectiva. Por esto, la gramática juega un papel importante en la enseñanza-aprendizaje. Existe una variedad de enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Mencionaremos cuatro de los métodos más relevantes de este siglo, abordados por Larsen-Freeman (1986):

**Método de Gramática-Traducción.** El objetivo principal es que el alumno sea capaz de leer y traducir la literatura escrita en la lengua meta. No se da gran importancia a los factores afectivos. Este método solo incluye la lectura y escritura como habilidades a desarrollar. Las reglas gramaticales son explícitas ya que el alumno tiene que estar consciente de ellas para aplicarlas en los textos a traducir. Las conjugaciones y paradigmas gramaticales son aprendidos en forma memorística.

**Método Directo** surge como crítica del método gramática-traducción, ya que este no se enfoca sólo a la traducción, ni a la comprensión de lectura, sino a las cuatro habilidades que engloban el manejo de una lengua. En este método, la lengua meta se expone sin utilizar la materna. La gramática es inducida, de tal forma que el estudiante generaliza ó predice las reglas gramaticales ya que no hay explicaciones de éstas.

**Método Audiolingual** toma lugar durante la Segunda Guerra Mundial principalmente por propósitos militares. Su objetivo era que el alumno aprendiera la lengua extranjera rápidamente. Sus principios básicos son que los alumnos deben ser capaces de utilizar la lengua meta en forma comunicativa, como si fueran hablantes nativos. El alumno es estimulado a utilizar las estructuras que el profesor considera, no hay explicaciones

amplias de la gramática. De tal forma que el aprendizaje es aprendido básicamente por medio de hábitos.

**Enfoque Comunicativo** nace con la idea de que el alumno sea comunicativamente competente en la lengua meta. Para ello, el alumno necesita conocer y aplicar formas lingüísticas, significados y funciones. La gramática es aprendida a través de funciones y contextos, de tal forma que el profesor le muestra las diferentes estructuras que existen para una determinada función. De esta manera, el alumno puede seleccionar la más apropiada a un contexto social. Así, la comunicación es un negocio de interacción entre emisor y receptor. El material utilizado para la enseñanza es auténtico, no elaborado. El método engloba las cuatro habilidades que conforman el dominio de una lengua.

Se podría considerar que uno de los métodos que más se adecua al tratamiento de nuestra GP es el método como enfoque comunicativo, porque coincide con las necesidades que buscamos lograr en el alumno: adquirir la internalización de la lengua, para que obtenga una competencia comunicativa. Sin embargo, no se descartan las ventajas que los otros métodos pudieran ofrecer y que de alguna forma ayudarían a lograr nuestro objetivo.

Ahora bien, en esta internalización de la lengua meta el alumno atraviesa por un proceso llamado interlenguaje, el cuál trataremos enseguida. También, abordaremos el análisis de errores que funciona como un medio para detectar las fallas o dificultades que el alumno presenta durante el aprendizaje y de alguna forma prevenirlas o evitarlas.

## **2.5 Interlenguaje y Análisis de Errores.**

De acuerdo con Larry Selinker (1974), la psicología de aprendizaje de una segunda lengua abarca tres sistemas lingüísticos: la lengua materna (L1), la lengua extranjera (L2) y el interlenguaje (IL). Este último ocupa un lugar entre la L1 y la L2 en el proceso de adquisición-aprendizaje.

Así bien, esta etapa del IL entre la L1 y L2 según Brown (1980) es el sistema lingüístico que el propio alumno se ha formado, e indica el conocimiento que éste tiene con respecto a la lengua meta. Dicho interlenguaje se detecta en la producción oral o escrita del alumno, es por ello de gran relevancia tomarlo en cuenta, ya que es el medio por el cual el profesor puede darse cuenta si hay errores o no, en dicha producción.

Por lo anteriormente expuesto, se puede decir que el error y el análisis de errores juegan un papel importante en el interlenguaje. Sin embargo, hay que saber qué y cómo corregir, por lo que es necesario distinguir entre error y mistake. De acuerdo con Dulay y Burt (en H. Douglas Brown, 1980:165), el mistake es un tipo de error leve, se podría decir que es una imperfección que existe en ambas lenguas, materna y extranjera. El error es considerado como una imperfección notable, el cuál por lo regular es producido e identificado en el interlenguaje.

Por medio del análisis de errores, se puede determinar no tan sólo el problema lingüístico que se esté presentando, sino también la efectividad del material o sus técnicas de enseñanza, así como el funcionamiento del programa del curso. También permite darse cuenta si algún aspecto léxico o estructural ha caído en la fosilización, es decir si el error ha quedado marcado en el interlenguaje del alumno, ya sea por sobregeneralización de reglas o por transferencia interlingual H. Douglas Brown. (1980).

Así pues, el interlenguaje y el análisis de errores son punto de partida importante en la elaboración de una GP porque ayuda a detectar un problema lingüístico para darle tratamiento pedagógico.

El presente capítulo describió los puntos teórico-metodológicos más relevantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, además de describir el marco teórico para la elaboración de la presente GP, la cuál intenta facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, y alcanzar el aprendizaje significativo del uso de los verbos causativos get/have. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se proporcionará la descripción lingüística de este punto.



## **CAPÍTULO 3**

### **DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS VERBOS CAUSATIVOS GET/HAVE.**

El presente capítulo tiene como finalidad presentar los antecedentes que pudieran encontrarse en la historia del idioma inglés con respecto a los verbos causativos *get/have*, así como la definición y descripción gramatical de este punto lingüístico para hablantes del inglés como lengua materna y como lengua extranjera. Se hará un análisis contrastivo entre el inglés y el español para identificar los puntos de contraste entre dichas lenguas y las posibles áreas de dificultad para el alumno. Finalmente se describirá cómo ha sido tratado este punto lingüístico en libros de texto y material didáctico, haciendo un análisis pedagógico de este tratamiento.

#### **3.1 Sistema Lingüístico de los Verbos Causativos Get/Have.**

En el español, el término causativo o factitivo viene del latín "causativus" que es origen o causa de alguna cosa. En gramática existe el término para algunos verbos, llamándolos verbos causativos (Diccionario de la Real Academia Española 1992:313). En el inglés, el verbo causativo indica que el sujeto de un verbo causa o provoca un acto para ser ejecutado, o una acción que llegue a ser realizada (Webster's Third New International Dictionary 1971:356).

De acuerdo con Barbara Strang (1970) y G. E. Brook (1958) los verbos causativos *get/have* no tienen un antecedente directo en la historia del Inglés Antiguo o Medio ya que es un punto lingüístico que corresponde más a la gramática moderna. Sin embargo, como antecedente único se encontró que en 1879 ya se hablaba de que las conjugaciones secundarias o derivativas son... la pasiva, la intensiva, la desiderativa, la causativa. (The Oxford English Dictionary 1989:1000).

##### **3.1.1 Las Gramáticas para el Inglés como Lengua Materna. (L1)**

De acuerdo con la construcción gramatical de los verbos causativos *get/have*, la voz pasiva interactúa indirectamente en el sentido de que no tenemos presente el sujeto que ejecuta la acción y, al objeto complementario (las palabras subrayadas) le precede un verbo participio. De tal forma que, si utilizamos la voz pasiva como antecedente indirecto en este

punto lingüístico, podría situarse el uso de la voz pasiva a fines del siglo XVIII, aproximadamente (Barbara Strang 1970: 208).

Ejemplos de los verbos causativos *get/have*:

We must **get** the garage **cleaned**.

He went to **have** a cavity **filled**.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades que pudiera tener el nativo hablante del inglés con este punto lingüístico en las gramáticas de L1 se presupone que no las hay, ya que los manuales o guías consultados no tratan este punto de los causativos. ( Michael P. Kammer et al. 1953; James D. Lester. 1991; Federick Crews. 1974).

Así bien, habrá que hacer una descripción de cómo funciona la conjugación secundaria causativa, en especial con los verbos *get/have* de acuerdo con las gramáticas para el inglés como lengua extranjera, y así encontrar o predecir las posibles dificultades que el alumno pudiera tener.

### 3.1.2 Las Gramáticas para el Inglés como Lengua Extranjera. (L2)

Marianne Celce-Murcia et al. (1983:480; Geoffrey Leech et al.1979: 93) mencionan que hay cierta categoría de verbos, como por ejemplo: *order, cause, force, get, have, make, open, grow, blow up, narrow* entre otros, llamados causativos, cuya función es señalar que una persona ú otro agente ha causado que alguien o algo haga ú ocasione algo. Ejemplo: He had the gardener trim the edges last week.

Randolph Quirk, et al. (1972:351-52) describen la función del sujeto el cuál frecuentemente adopta un papel instrumental, es decir, expresa lo que el material inanimado causa en un evento. Ejemplo: The avalanche destroyed several houses.

Como se puede observar la función causativa resulta ser amplia; sin embargo, esta investigación se enfocará solamente a la forma, orden y significado de los problemas que pudieran prevenirse para el uso de los verbos causativos *get/have*.

Myrna Knepler (1990); Marianne Celce-Murcia et al. (1983); Betty Schramper Azar (1989) coinciden en que los verbos causativos *get/have* funcionan con construcciones en voz activa y pasiva, la diferencia radica en su uso.

La primera, menciona o enfatiza la persona. La segunda, utiliza o enfatiza el servicio que ha sido hecho, o comenta acerca del pago que se hace por un servicio, en lugar de mencionar a la persona hacedora. Ejemplo: voz activa / voz pasiva

I got Brian to wash my car. / I got my car washed.

I always have the mechanic check the oil. / I have the engine checked frequently.

Ahora bien, las construcciones causativas con *get/have* en la voz activa y pasiva son muy similares en significado; básicamente expresan la misma idea. Sin embargo, resulta más informal *get* que *have* (Betty Schramper Azar. 1989; A.J. Thomson, et al. 1994; Raymond Murphy. 1992; F.R. Palmer 1988.)

Ejemplo: I got my hair cut = I had my hair cut.

F. R. Palmer (1988) señala que la voz activa de la causativa de ambos verbos tiene diferentes formas para estructurarse.

He got them cutting the tree. / He had them come all singing.

He got them to cut down the tree. He had them come early.

Las construcciones causativas se forman de la siguiente manera:

El sujeto de la cláusula principal señala a alguien para que ejecute la acción.

Tabla 1 La Construcción Causativa de Get/Voz Activa.

Sujeto	Verbo "get"	(O.D) Pronombre personal	Partícula "to" + Verbo en infinitivo. (to + Verbo)	Complemento (opcional)
Sujeto	Verbo "get"	(O.D) Sustantivo	Partícula "to" +Verbo en infinitivo (to + Verbo)	Complemento
Sujeto	Verbo "get"	(O.D) Adjetivo "posesivo" + Sustantivo (frase nominal)	Partícula "to" +Verbo en infinitivo (to + Verbo)	Complemento
Sujeto	Verbo "get"	(O.D) Pronombre personal	Verbo con forma "ing" (verbo + ing)	Complemento

El sujeto de la cláusula principal indica quién ejecuta la acción.

**Tabla 2 La Construcción Causativa de Have/Voz Activa.**

<i>Sujeto</i>	<i>Verbo "have" (O.D)</i>	<i>Sustantivo</i>	<i>Verbo en infinitivo sin la partícula "to"</i>	<i>Complemento</i>
I	had	the book	cut	my hair
<i>Sujeto</i>	<i>Verbo "have" (O.D)</i>	<i>Pronombre</i>	<i>Verbo en infinitivo sin la partícula "to"</i>	<i>Complemento</i>
He	had	them	gone	yesterday
<i>Sujeto</i>	<i>Verbo "have" (O.D)</i>	<i>Pronombre</i>	<i>Verbo en infinitivo sin la partícula "to" forma "ing" (verbo + ing)</i>	<i>Complemento</i>
She	had	them	gone	shopping on the bus

El sujeto de la cláusula principal no menciona al que ejecuta la acción, sino enfatiza la acción realizada.

**Tabla 3 La Construcción Causativa de Get/Have Voz Pasiva.**

<i>Sujeto</i>	<i>Get/Have</i>	<i>Sustantivo</i>	<i>Verbo participio (irregular)</i>	<i>Complemento (opcional)</i>
	got/had	the children	been	scolded
<i>Sujeto</i>	<i>Get/Have</i>	<i>Frase nominal Adjetivo posesivo + sustantivo</i>	<i>Verbo participio (regular)</i>	<i>Complemento (opcional)</i>
Tom	got/had	his books	damaged	yesterday

Como se puede deducir, los problemas para los alumnos podrían ser:

- I. No utilizar el pronombre personal como objeto directo sino como sujeto, dando lugar a que haya dos sujetos principales. Ejemplo: get/have voz activa.  
\*I got he to dig away the snow. / You had she cook dinner.

2. Confundir las diferentes formas para construir oraciones causativas con *get/have*.

Ejemplos:

\*I got my friend to playing soccer with me after school.

\*I had Brian to come singing all the way.

3. No utilizar verbos participios en la construcción de las formas pasivas. Ejemplos:

\*I got my house paint.

\*I had the chimneys sweep.

4. Al utilizar *get/have* en voz activa, omitir o confundir el uso de la partícula "to".

\*I got him admit his mistake.

\*I had the barber to cut my hair.

Por estas dificultades mencionadas, se propone trabajar una gramática pedagógica que englobe el sistema de los verbos causativos *get/have*. Para ello, se hará primeramente un análisis contrastivo del español/inglés para identificar las similitudes o diferencias de ambos sistemas.

### 3.2 Análisis Contrastivo de los Verbos Causativos *Get/Have* en Español e Inglés.

En el uso del español, causativa significa: con carácter de causa. En la gramática, sé le conoce también como factitivo. Se aplica a los verbos que son utilizados para señalar que algo o alguien, ejecuta una acción. (Diccionario del Uso del Español 1987:561).

El Diccionario de Lingüística (1983:100) señala que esta forma verbal expresa que el sujeto hace que una acción se ejecute, en lugar de ejecutarla él mismo directamente. Puede estar o no especificado el agente, es decir el hacedor de la acción.

Ejemplos:

"Pedro ha hecho construir por un contratista una casa en las afueras de Lyon".

"Pedro ha hecho construir una casa."

En español el causativo se expresa con el verbo hacer y sinónimos de éste, utilizando un pronombre reflejo. Ejemplo:

"Pedro se construye una casa en la sierra".

Podría decirse que el español contempla la causativa, pero no en la forma que el inglés lo hace y usa. Por ejemplo, una oración causativa en voz pasiva:

Tom got/had the chimneys swept.

Para encontrar la equivalencia de esta oración en español, primeramente hay que relacionar en quién o en qué, la acción que el sujeto principal realiza, recae; para entonces conjugar el verbo participio "swept" en el modo subjuntivo del pretérito pluscuamperfecto.

Es decir, se vale de una oración subordinada sustantiva.

Ejemplo: Tom hizo que las chimeneas fueran barridas.

Como ya se mencionó antes, la causativa de get/have no sólo engloba construcciones pasivas sino activas, cuyas equivalencias son también oraciones subordinadas sustantivas que necesitan conjugarse en subjuntivo pero en el pretérito imperfecto. Ejemplos: voz activa get/have

The student got the teacher to dismiss class early.

El estudiante hizo que el maestro(a) diera permiso para salir temprano de la clase.

She had them come singing on the bus.

Ella hizo que ellos(as) vinieran cantando en el autobús.

Las siguientes tablas 4, 5 y 6 muestran el contraste español/inglés y señalan (\*) áreas de posible error en las construcciones causativas get/have en voz activa y pasiva.

Tabla 4

El Contraste Español/Inglés de la Construcción Causativa de Get/Voz Activa.

Sujeto principal	Verbo "hacer"	Con	Sujeto	Modo subjuntivo en pretérito imperfecto	Complemento	
		jun	-Pronombres			Español
		ción	-Sustantivos			
			-Frases nominales			
Ella	hizo	que	el	admitiera	su error	
El	hizo	que	ellos	cortaran	el árbol	
Sujeto	Verbo "get"	-	* O.D.	*-Partícula "to"+Verbo infinitivo	Complemento	Inglés
			-Pronombre personal	*-Verbo con "ing"		
			-Frases nominales			
			-Sustantivos			
She	got	-	him	to admit	his mistake	
He	got	-	them	cutting down	the tree	

Tabla 5

El Contraste Español/Inglés de la Construcción Causativa de Have/Voz Activa.

-Sujeto principal -Sujeto tácito	Verbo "hacer"	*Con junción	Sujeto -Pronombres -Sustantivos -Frases nominales	*Modo subjuntivo en pretérito imperfecto	Verbo gerundio	Complemento	Español
Ella	Hizo hizo	que que	el barbero ellos	cortará vinieran	cantando	mi cabello en el autobús	
Sujeto	Verbo "have"	-	*O.D. -Pronombre personal -Frases nominales -Sustantivo	*Verbo infinitivo sin partícula "to"	Verbo con forma "ing"	Complemento	Inglés
I	had		the barber	cut		my hair	
She	had		them	come	singing	on the bus	

Tabla 6

El Contraste Español/Inglés de la Construcción Causativa de Get/Have Voz Pasiva.

Sujeto/ agente tácito	Verbo ó "hacer"	*Con junción	*Sujeto paciente tácito	*Modo subjuntivo en pretérito pluscuamperfecto	Complemento	Español
Tomás	Hizo hizo	que que	las damascas su casa	fueran/hecho barridas hechas/ya se pintada	ayer	
Sujeto	Verbo get/have	-	*Sustantivos nominales	*Verbo participio -Regular -Irregular	Complemento	Inglés
Tom	got/had got/had		the damascas his house	were painted	yesterday	

Así bien, de acuerdo con los puntos de contraste(\*), los posibles errores que podrían tener los hispanohablantes serían:

- 1- En español la conjunción "que" es utilizada, mientras que el inglés no la necesita, por lo tanto, podría haber transferencia al construir la causativa get/have en voz

activa/pasiva, ejemplo: \*She got that Brian admitted.../Ella hizo que Brian admitiera...

\*She got/had that the chimneys swept./ Ella hizo que las chimeneas fueran o fuesen barridas.

- 2- En español se utiliza un sujeto paciente para la cláusula subordinada. En inglés un objeto directo en su lugar. De tal forma que cuando estos sujetos sean pronombres, puede haber una transferencia negativa ya que el pronombre tiene la función de sujeto en español y de objeto directo en inglés.

\*He got they to play tennis. / \*I had he come early.

- 3- Para la construcción causativa en español la conjugación del verbo en modo subjuntivo del pretérito imperfecto no varía. En cambio, en inglés hay dos formas para get en voz activa, dos para have en voz activa y una forma para get y have en voz pasiva. De tal modo que el alumno puede no saber cuál forma es la apropiada.

\*You got the teacher smile. \*We had my mother to bake a cake.

\*She had the children to come early. \*I had him to start singing.

- 4- En español hay que conjugar el verbo de la oración subordinada en subjuntivo del pretérito pluscuamperfecto para encontrar la equivalencia con respecto a la voz pasiva de get/have, a diferencia de la voz activa que utiliza el pretérito imperfecto. En cambio en inglés, para la voz pasiva de get/have se utiliza el verbo participio regular o irregular y con ello se deduce que el hacedor de la acción se omite y sólo se menciona al sustantivo o frase nominal que recibe la acción. Esto podría causar confusión para el hispanohablante.

\*Mario got/had cleaned his clothes.

### 3.3 Tratamiento Pedagógico de los Verbos Causativos Get/Have.

Se encontró que este punto gramatical no es común en los libros de texto, aún cuando son de nivel intermedio. Sin embargo, algunos sí enfocan a los causativos get/have, por ejemplo: *Streetwise* (nivel intermedio), *New Interchange 3*, *Grapevine 3*, y *Think First Certificate*, entre otros. Éstos tratan el punto lingüístico en forma contextualizada, comunicativa, con ejemplos realistas procurando que el alumno entienda el sistema y el uso



de este punto gramatical, pero sólo en la voz pasiva, por lo cual queda totalmente ignorada la voz activa.

Si bien es importante la voz pasiva porque enfatiza un servicio hecho, la voz activa también lo es, ya que menciona quién hizo el servicio. Además al tener el alumno un panorama más completo con respecto al funcionamiento del sistema de los verbos causativos *get/have*, le posibilitaría desarrollar una competencia comunicativa eficaz, permitiéndole escoger el modo o actitud con respecto al enunciado lingüístico que quiera comunicar.

En el libro *Grammar with a Purpose*, se trata el funcionamiento del sistema lingüístico de la causativa de *get/have* en voz activa y pasiva, pero no menciona las diferentes formas de la voz activa, por lo cual resulta incompleto el tratamiento de este punto gramatical.

Por lo tanto, nuestra GP englobará las diferentes formas de construir tanto la voz activa como pasiva de los verbos causativos *get/have*, su uso y correcta interpretación a través de ejercicios significativos contextualizados que abarquen la producción/comprensión oral y escrita.

El presente capítulo tuvo la finalidad de presentar la descripción lingüística de los verbos causativos *get/have* desde su definición e historia, así como su funcionamiento en las gramáticas de L1 y L2. De igual forma, se hizo un análisis para contrastar tanto en español como en inglés la forma y funcionamiento de este punto gramatical con el propósito de mostrar las posibles dificultades o errores que el alumno pudiera tener.

Finalmente se describió cómo los libros de texto sólo enfocan en forma parcial el sistema de los causativos *get/have*; por ello la necesidad de una GP que abarque el sistema completo en cuanto a forma, uso e interpretación.

## **CAPÍTULO 4**

### **ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA.**

El presente capítulo señalará las características de los modelos seleccionados para la elaboración de los ejercicios que destacarán la importancia del uso comunicativo de la gramática y que pueden favorecer la comprensión/producción oral y escrita de los verbos causativos *get/have* en la L2. Asimismo, proporcionará al profesor la explicación gramatical de este punto lingüístico y las instrucciones para la aplicación de los ejercicios con su correspondiente clave de respuestas.

#### **4.1 Características de los Modelos.**

De acuerdo con la teoría cognoscitivista, para que el conocimiento sea aplicable, el alumno debe ser consciente de su aprendizaje y tener representaciones claras en su mente de lo que está aprendiendo, así como ofrecer situaciones lingüísticas naturales para facilitar el aprendizaje. De tal forma que en este proceso de adquisición el alumno decodifique, analice y almacene el conocimiento para después producirlo.

Así bien, en este marco cognoscitivista, podrían mencionarse algunos modelos importantes para la elaboración de los ejercicios de nuestra GP. Por ejemplo:

**Toma de Conciencia.** Es la primer etapa en donde el alumno aborda el punto gramatical con el propósito de analizar e inferir el funcionamiento de éste mismo, de tal forma que llegue al consenso conciente de una regla gramatical.

**Tareas Gramaticales. ( Task-based )** Son problemas o tareas que integran la gramática tradicional con la comunicativa para desarrollar el conocimiento explícito. Las características principales son: dar al alumno instrucciones claras para realizar la actividad, brindar algunos términos metalingüísticos útiles y plantear una situación, ya que por lo regular esta misma situación tiene un problema a resolver, y el alumno es quien le da solución.

**Input Estructurado.** Es un modelo que facilita al alumno el conocimiento en forma significativa y comunicativa ya que presta atención a la estructura y al significado, así como a las palabras de contenido. Las características principales de este modelo son: presentar sólo un punto léxico para no distraer la atención del alumno; pasar de oraciones a

párrafos en forma contextualizada; usar input oral y escrito, mantener al alumno interesado en la actividad o ejercicio para que vincule la información nueva con la que ya posee.

**Output Estructurado.** Es un modelo parecido al input estructurado, con la diferencia de que se espera no solamente el reconocimiento, sino la producción del punto lingüístico tratado en clase. Permite al alumno tener acceso a las formas y estructuras creadas en su sistema lingüístico con el objeto de comunicar una idea. Las características principales del output estructurado son: enseñar una sola cosa a la vez; mantener el significado; pasar de la oración al discurso; usar el output oral y escrito, el alumno debe prestar atención a la estructura léxica y al significado.

**Enfoque Comunicativo.** Modelo que fomenta las formas lingüísticas (usage) como parte de la competencia comunicativa (use), de tal modo que la forma, significado y función juegan un papel importante en la comunicación. Las características principales son hacer que los alumnos intercambien información; desarrollen las cuatro habilidades, sin perder de vista que la lengua meta es vista como medio comunicativo.

Por lo tanto, para la elaboración de los ejercicios que tratarán los verbos causativos *get/have*, se tomarán los modelos: **toma de conciencia, input y output estructurado, y enfoque comunicativo**, ya que por sus características se prestan para dar un mejor tratamiento pedagógico a nuestro punto lingüístico. De tal forma que el alumno adquiera la suficiente competencia comunicativa en la L2.

## 4.2 Explicación Gramatical para el Profesor de los Verbos Causativos

### **Get/Have.**

La función de los verbos *get/have*, como causativos es señalar que una persona u otro agente hace que alguien haga o ejecute una acción. *Get* da el sentido de hacer, persuadir o convencer con dificultad a alguien para que realice cierta acción. Otras veces da la idea de pagar por un servicio para que sea realizado.

Ejemplo: *She got her brother to wash her car last week.*

She / es el sujeto principal

got / el verbo que causa que el sujeto principal haga que

her brother / otra persona realice

to wash her car / una actividad o acción

last week / en un tiempo determinado.

Ahora bien, **Have** da el mismo sentido, hacer, persuadir o convencer con la diferencia de que se consigue con cierta facilidad para que se realice la acción. También tiene un sentido más formal que "get".

Ejemplo: She had her brother wash her car last week.

She / es el sujeto o agente

had / el verbo que causa que el sujeto principal haga que

her brother / otra persona realice

wash her car / una actividad o acción

last week / en un tiempo determinado.

Este tipo de oraciones con **get/have** se les conoce como activas porque están describiendo al que ejecuta la acción y su construcción gramatical radica en el uso de la partícula "to". Es decir, get utiliza "to" + el verbo en forma infinitiva, mientras que "had" nunca utilizará la partícula "to", sólo el verbo en forma simple.

Aparte de las activas, existen las oraciones pasivas con **get/have**. Su función principal es hacer resaltar la acción realizada en lugar de mencionar a la persona que ejecuta la acción. Para su construcción gramatical se utiliza el pasado participio del verbo, sea regular o irregular y su uso es indistinto ya que no altera el significado.

Ejemplos: I got/had the engine checked.

I got/had my hair cut.

Algunos de los puntos problemáticos de esta estructura lingüística podrían ser que el alumno:

Confundiera el uso de la partícula "to" con el verbo **have**.

\* She had her brother to wash her car.

No diferenciara las oraciones activas de las pasivas.

I got Susy to cut my hair / I got my hair cut.

Estructurara las oraciones pasivas con verbos en tiempo pasado y los confundiera con pasado participio.

\*He got/had cleaned his clothes./ He got/had his clothes cleaned.

Así bien, para evitar al alumno posibles confuciones, el profesor tomará en cuenta estos puntos problemáticos en la elaboración de los ejercicios.

### **4.3 Comprensión Auditiva.**

En términos generales, la comprensión auditiva es un proceso psicolingüístico, en el cual el oyente es un ser activo que cuenta con aspectos fisiológicos que le ayudan a comprender lo que está escuchando, como son: percibir estímulos aureales y atender estos mismos. Además, el oyente hace actos de inferencia y da o asigna significado a estos estímulos, así como deduce la interpretación de éstos, de acuerdo con el conocimiento personal, cultural y lingüístico que posee.

Ahora bien, en el aspecto comunicativo la comprensión auditiva aborda la interpretación y expresión del mensaje, dando lugar a dos tipos de comprensión auditiva: colaborativa y no colaborativa. La primera se refiere a que el hablante y oyente trabajan juntos para negociar significado y colaborar en la construcción del discurso por ejemplo: conversaciones telefónicas o entrevistas. La segunda se refiere a cuando el oyente no participa en el discurso, como por ejemplo: noticias por radio o televisión. De tal manera que el oyente utiliza estrategias y tácticas para lograr una óptima comprensión y comunicación tales como:

- reconocer los indicadores del discurso que maneja el hablante para cambiar de tópico, o expresar un punto de vista contrario al escuchado
- identificar la actitud o intención del hablante
- identificar la ambigüedad y contradicciones del que está hablando
- distinguir entre hechos y opiniones, así como reconocer la ironía, sarcasmo, etc.

Con respecto a la comprensión auditiva en una L2 en el salón de clase, ésta se definirá, de acuerdo con Jane Willis (1981), como la habilidad para identificar y entender lo que otros dicen, es decir: pronunciación, acento, gramática, vocabulario y lo que quiere decir el hablante, así como su intención. Por lo tanto, el oyente tiene que desarrollar una serie de habilidades, tales como:

- hacer conjeturas de lo que se hablará
- adivinar o tratar de inferir vocabulario desconocido, sobre todo palabras de contenido
- identificar puntos relevantes y retenerlos para una mejor comprensión
- reconocer marcadores del discurso, como elementos de cohesión
- entender patrones de acentuación y entonación
- entender la actitud o intención del hablante.

En realidad son muy parecidas a las estrategias que se utilizan en L1, y lo que se sugiere para llevarlas a cabo y desarrollarlas es utilizar actividades o ejercicios que sean lo más parecidos a situaciones reales. Penny Ur (1984) afirma que por lo regular, siempre que escuchamos, sabemos o tenemos idea de lo que vamos a oír. Por ello, el alumno debiera tener antes de un ejercicio de comprensión auditiva, una ambientación preparatoria de lo que va a escuchar para después utilizar actividades como: escuchar noticias en la radio, en alta voz, recibir o dar instrucciones, escuchar canciones, recibir consejos profesionales, etc.

Algunas de las características de la comprensión auditiva son que el oyente:

- escuche con un propósito y tenga expectativas de éste
- obtenga pistas visuales o del medio ambiente
- reconozca patrones de discurso
- tome en cuenta las diferencias entre la lengua escrita y hablada
- tenga oportunidad de conocer palabras coloquiales.

Por su parte, Jeremy Harmer (1996) enfatiza que la comprensión auditiva siempre tiene un propósito, un deseo o una expectativa y para lograrlo menciona seis habilidades:

- dar elementos que ayuden a predecir el contexto
- obtener la idea principal, no datos específicos, si el vocabulario es muy árido
- pedir información específica
- extraer información detallada
- fomentar el reconocimiento de patrones o funciones del discurso
- dar oportunidad al alumno ú oyente de utilizar la deducción del contexto, sin pedir producción.

Finalmente, Van Patten (1994) sugiere actividades o ejercicios lingüísticos y no lingüísticos para estimular la habilidad de comprensión auditiva, como por ejemplo:

<u>Lingüísticos</u>	<u>No lingüísticos</u>
Responder preguntas.	Seleccionar dibujos.
Completar oraciones.	Realizar una tarea física.
Nombrar objetos en un ejercicio visual.	Completar partes de un dibujo.
Resolver un crucigrama.	Completar una gráfica.

A continuación se ofrece un ejercicio de toma de conciencia para que el alumno obtenga un panorama amplio y se concientice del uso de los verbos causativos *get/have*, de igual forma se incluye una serie de ejercicios para la comprensión auditiva, basados en las actividades sugeridas por Van Patten (1994). El objetivo general de los ejercicios es fomentar que el alumno desarrolle su capacidad cognoscitiva para que entienda e identifique mejor el uso de estos verbos.

### Modelo del Ejercicio: *Toma de Conciencia*

#### Instrucciones para el profesor:

- Entregar a los alumnos el material a trabajar, el cual contiene oraciones tanto en voz activa como pasiva de los verbos causativos *get/have*.
- Indicar a los alumnos que analicen en forma individual el ejercicio con un tiempo máximo de 10 minutos.
- Integrar a los alumnos en equipos, terminados los 10 minutos, para intercambiar opiniones con un tiempo de 10 minutos más.
- Presentar las conclusiones por equipo y establecer la/s regla/s que por consenso general obtuvieron.
- Proporcionar las reglas gramaticales en caso de que los alumnos no lleguen a deducirlas, así como su uso.

#### Reglas Gramaticales de los Verbos Causativos *Get/Have* para los alumnos.

1.- Los verbos *get/have* (pasado: *got/had*) cumplen una función causativa, es decir: el sujeto de la cláusula principal señala, indica o causa que alguien ejecute una acción. A este primer tipo de *oración* se le conoce como *activa*.

2.-Existe un segundo tipo: *la pasiva*. En ésta, el sujeto de la cláusula principal no menciona al que ejecuta la acción, por el contrario, enfatisa la acción realizada

3.-Las oraciones activas con "*got*" utilizan la partícula "to" más el verbo en forma infinitiva. *Got* da el sentido de hacer, persuadir o convencer con dificultad a alguien para que realice cierta acción. Otras veces, da la idea de pagar por un servicio para que sea realizado.

4.-Las oraciones activas con "*had*" nunca utilizan la partícula "to" solo el verbo en forma simple. *Had* da el sentido de hacer, persuadir o convencer con facilidad a alguien por lo regular conocido, para que realice cierta acción. También da el sentido de ser más formal que "*got*".

5.-Las oraciones pasivas con "*got/had*" utilizan el pasado participio tanto de verbos regulares como irregulares. El sentido de éstas es hacer resaltar la acción realizada. Puede utilizarse indistintamente "*got*" o "*had*" ya que no altera el significado.



**Hoja para el alumno**

**Instrucciones:**

***Lee las siguientes oraciones y analiza su contexto para deducir la/s regla/s gramatical/es que las conforman.***

- 1) *I got him to have breakfast before going to school.*
- 2) *I had her come as soon as she could.*
- 3) *Tom had his house built in a short time.*
- 4) *Miguel got his friend to tell him the whole truth.*
- 5) *I got my hair cut at Plaza Lindavista.*
- 6) *Mario had the mechanic repair the car quickly.*
- 7) *Carolina had her clothes dry-cleaned.*
- 8) *We got the new t.v. and video sent to our house immediately.*

### 4.3.1 Ejercicio No. 1 para Comprensión Auditiva

Modelo: *Input Estructurado*.

Material: Ilustraciones tomadas de Giuseppe, Donghi. 1995

Tiempo aproximado: 10 min.

Instrucciones para el profesor:

- \*Entregar a los alumnos el material a trabajar en forma individual, el cual podrán observar por unos minutos en silencio.
- \*Verificar que las instrucciones han sido entendidas claramente por los alumnos.
- \* Poner la grabación dos veces para que el alumno escuche y conteste correctamente.
- \*Revisar las respuestas del ejercicio con el grupo.

Tapescript:

- 1.-*The officer had the lady show her passport.*
- 2.-*The policeman got the thief to stop.*
- 3.-*The man got the clerk to stop the elevator.*
- 4.-*The teacher had the student answer immediately.*
- 5.- *The musician's excellent performance got the public to acclaim him.*
- 6.-*The man got his picture taken.*
- 7.- *The boy had his friend play soccer with him.*
- 8.- *The girl got the boy to catch the ball.*
- 9.- *I had my car fixed.*

(Clave de respuestas) 1.- A 2.- B 3. A 4.- A 5.- B 6.- B 7.- B 8.- A 9.- B

Hoja para el alumno

Instrucciones:

Escucha atentamente cada una de las oraciones y señala con una (x) el dibujo que la describa correctamente.

1.-



A ( )



B ( )

2.-



A ( )



B ( )

3.-



A ( )



B ( )

4.-



A ( )



B ( )

5.-

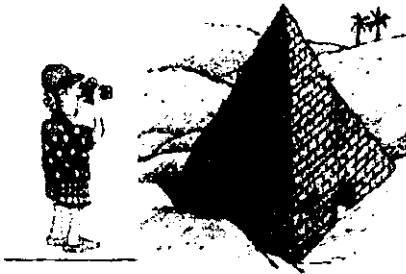


A ( )



B ( )

6.-

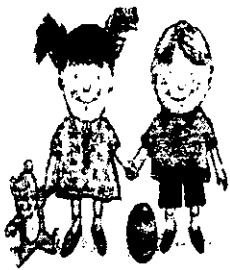


A ( )



B ( )

7.-



A ( )



B ( )

8.-

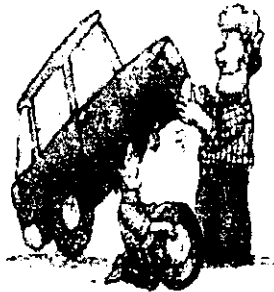


A ( )

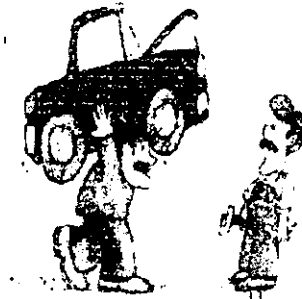


B ( )

9.-



A ( )



B ( )

*Ilustraciones de Giuseppe, Donghi, 1995*

### 4.3.2 Ejercicio No. 2 para Comprensión Auditiva

Modelo: *Comunicativo.*

Material: Hoja para el alumno.

Tiempo Aproximado: 12 min.

Instrucciones para el profesor:

- Entregar a los alumnos la hoja a resolver para trabajar en pareja.
- Indicar a los alumnos que escucharán un par de veces, oraciones que contienen los verbos causativos *get/have*, con la finalidad de identificar si es activa o pasiva la oración que escuchan y anotar la letra (a) o (p) en el cuadro que contiene las respuestas.
- Verificar que han sido claras las instrucciones para los alumnos.
- Revisar las respuestas y aclarar dudas del ejercicio con el grupo.

Script:

1.- *I got Susy to cut my baby's hair because she always does a good job.*

2.- *My brother is an excellent mechanic, that's why I had him check my car.*

3.- *My sister got the shoemaker to put new heels on her shoes in 5 minutes.*

4.- *I had my computer repaired, but it doesn't run quite well.*

5.- *He got his boss to give him a day-off! He worked so hard last month.*

6.- *The teacher got a 2000-word research paper written to hand in 2 weeks.*

7.- *Angeles got Fernando to bring more cokes for the party.*

8.- *She got her bike fixed in that place for a cheap price!*

(Clave de respuestas) 1.- a 2.- u 3.- u 4.- p 5.- a 6.- e 7.- a 8.- p

**Hoja para el alumno**

**Instrucciones:**

***Escucha con atención las oraciones que el profesor(a) leerá y escribe en el número correspondiente que tipo de oración es utilizada: activa o pasiva (a) o (p).***

1.-	_____
2.-	_____
3.-	_____
4.-	_____
5.-	_____
6.-	_____
7.-	_____
8.-	_____

### 4.3.3 Ejercicio No. 3 para Comprensión Auditiva

Modelo: *Comunicativo.*

Material: audiocassette y hoja para el alumno.

Tiempo aproximado: 10 min.

Instrucciones para el profesor:

- Entregar el material al alumno para que haga una lectura rápida y entrar en contexto.
- Indicar al alumno que el ejercicio se realizará individualmente.
- Constatar que el alumno comprendió las instrucciones.
- Poner la grabación dos veces.
- Revisar las respuestas del ejercicio con el grupo. Es opcional utilizar la grabación otra vez.

**Tapescript:**

*First situation:*

*Because Johnny didn't do the homework, the teacher asked him for his notebook. She wrote a note in it to be sent to his parents.*

*Second situation:*

*It was late when I left the party, so I tried to start the car in a hurry but the car didn't start. Fortunately, Mike was still around and he offered to give me a hand but the car was dead! Then he said sarcastically: "In this situation, there is no way to say no thanks".*

*Third situación:*

*Tammy asked the jeweler to see what was wrong with her watch. He answered that she had to leave it and come back later. So she gave it to him without getting a receipt. When she came back and asked for her watch, the jeweler said, excuse me? Do you have your receipt?*

(Clave de respuestas)

- 1.- F The teacher had Johnny bring his parents to school.
- 2.- V The teacher had Johnny give her his notebook
- 3.- V Mike got me to accept a ride.
- 4.- F I had Mike start my car.
- 5.- V Tammy had her watch checked.
- 6.- F The jeweler got Tammy to leave some money.
- 7.- F Tammy got the jeweler to give her a receipt.



## Hoja para el alumno

### Instrucciones:

*Escucha con atención las diferentes situaciones y señala de acuerdo con el contexto si son verdaderas o falsas (V) o (F). Escucharas la grabación 2 veces.*

- 1.-  *The teacher had Johnny bring his parents to school.*
- 2.-  *The teacher had Johnny give her his notebook*
- 3.-  *Mike got me to accept a ride.*
- 4.-  *I had Mike start my car.*
- 5.-  *Tammy had her watch checked.*
- 6.-  *The jeweler got Tammy to leave some money.*
- 7.-  *Tammy got the jeweler to give her a receipt.*

#### 4.4 Producción Oral.

El lenguaje oral es un medio de expresión que utilizamos para manifestar nuestras ideas, sentimientos, necesidades, es decir, la vida anímica de las personas. Es por ello que el lenguaje oral forma parte importante en la comunicación y para que ésta se lleve a cabo, necesita de un emisor, un receptor y un canal entre éstos. Además, la comunicación implica expresión, interpretación y negociación del significado, por lo cual en términos generales la comunicación aborda dos propósitos básicos, la informativa cognoscitiva y la psico-social.

La informativa cognoscitiva juega un papel importante, ya que el alumno tiene necesidad de obtener información específica para una comunicación real.

La psico-social es la que nos indica como se desenvuelve la persona en situaciones sociales, que debe hacer o decir de acuerdo con las normas de urbanidad. El preguntar ¿Cómo estas? no significa solamente saber sobre la salud del interlocutor; es por ello que éste debe saber que se puede referir también a un saludo y poder responder de acuerdo con la situación.

Nick Underhill (1987) menciona que es importante estimular en el salón de clases actividades o ejercicios que desarrollen la expresión oral para favorecer la producción de ésta, así como la comunicación.

Van Patten (1994) sugiere ejercicios de output estructurado para que el alumno adquiera la gramática en forma significativa y comunicativa a la vez. Se sugiere también aplicar ejercicios como *information-gap* y ejercicios comunicativos porque promueven la habilidad para desarrollar la producción oral en el salón de clases, por ejemplo:

- 1.- Comentar acerca de una tabla informativa o párrafo.
- 2.- Hacer un reporte verbal.
- 3.- Contestar/ crear preguntas.
- 4.- Dibujar o crear bosquejos.
- 5.- Usar diagramas, etc.

Asimismo, el profesor debe fomentar estrategias que le ayuden al alumno a parafrasear, es decir:

- qué hacer cuando no sabe una palabra (usar aproximaciones)
- describir las propiedades de un objeto o una acción (circumlocución)
- inventar palabras para describir acciones (word-coinage).

Además, debe tomar en cuenta a fin de fomentar la expresión oral:

- la utilización de niveles de lenguaje idóneos para que x o z situación comunicativa sea eficaz
- cuándo el alumno debe hablar o guardar silencio
- el tiempo que el alumno utiliza para organizar sus ideas
- la pronunciación para una mejor fluidez y precisión.

Así bien, se muestran a continuación ejercicios que tienen por objetivo permitir al alumno practicar el uso de los verbos causativos **get/have**, tanto en su forma activa como pasiva mediante la producción oral.

#### 4.4.1 Ejercicio No. 1 para Producción Oral

**Modelo:** *Comunicativo*

**Material:** Hoja para el alumno

**Tiempo aproximado:** 15 min.

**Instrucciones para el profesor:**

- Proporcionar al alumno el material a trabajar.
- Pedir al alumno que conteste las preguntas y darle tiempo a que las reflexione en forma individualizada, para después intercambiar sus respuestas en pareja.
- Ejemplificar e inducir a los alumnos a contestar que servicios mandaron hacer. Por ejemplo: Did you cut your hair yourself...or Did you have someone do it for you? Se espera que el alumno utilice ambas construcciones causativas, activas o pasivas...No, I didn't. I had the barber cut it. Actually, I had my hair cut at Galerias.
- Monitorear la actividad para auxiliar al alumno con vocabulario desconocido.
- Verificar las respuestas en forma oral (para que no sea tan tedioso, se hará un sorteo para las preguntas, de tal modo que, el alumno no sabe que pregunta le tocará y tendrá que reflexionar sobre todas las preguntas).

**Preguntas para el alumno**

- 1.- *Did you do your your taxes ... or did you have someone do them for you?*
- 2.- *Did you paint your house ... or did you get someone to do it for you ?*
- 3.- *Did you cut the grass ... or did you have someone cut it for you?*
- 4.- *Did you wax your car ... or did you have someone wax it for you?*
- 5.- *Did you clean your suits... or did you get someone to clean them for you?*
- 6.- *Did you repair the leak... or did you get someone to repair it for you?*
- 7.- *Did you develop the film... or did you have someone develop it for you?*
- 8.- *Did you service your car...or did you have someone do it for you?*

**Hoja para el alumno**

**Instrucciones:**

*Contesta las siguientes preguntas para que después intercambies la información con tu pareja. Ejemplo:*

*Did you cut your hair yourself.. or did you get someone to cut it?*

*No, I didn't. I got the barber to cut it. Actually, I got my hair cut at Galerías.*

*1.-Did you do your taxes ... or did you have someone do them for you?*

*2.-Did you paint your house ... or did you get someone to do it for you ?*

*3.-Did you cut the grass ... or did you have someone cut it for you?*

*4.-Did you wax your car ... or did you have someone wax it for you?*

*5.-Did you clean your suits... or did you get someone to clean them for you?*

*6.-Did you repair the leak... or did you get someone to repair it for you?*

*7.-Did you develop the film... or did you have someone develop it for you?*

*8.-Did you service your car...or did you have someone do it for you?*

#### 4.4.2 Ejercicio No. 2 de Producción Oral

Modelo: *Comunicativo*.

Material: Ilustración tomada de: *Introduction To English Workbook*. Interlingua, 1999.

Tiempo aproximado: 12 min.

Instrucciones para el profesor:

- Entregar al alumno el material a trabajar en pareja.
- Pedir a los alumnos que observen cuidadosamente la ilustración.
- Pedir a los alumnos que comenten e infieran, de la ilustración, que actividades Marisa hizo que la familia realizara, auxiliándose del vocabulario proporcionado y del ejemplo.
- Verificar que los alumnos estén utilizando la estructura causativa de los verbos *get/have*.
- Se espera que los alumnos produzcan oraciones como:

*She got Elizabeth to bring the broom.*

*She got Kevin to pick up the magazines.*

*She got Wendy to clean up the table.*

*She got Elizabeth to pick up the stuffed animals and open the window.*

*She had her husband Peter stop reading..*

Hoja para el alumno

Instrucciones:

Observa la ilustración y deduce con tu pareja que actividades Marisa hizo que realizaran los miembros de la casa cuando vió el desorden. Auxíliate con el vocabulario del cuadro.



Ejemplo: *Marisa got Elizabeth to bring the broom.*

bring	magazines	stop reading
pick up	the table	
clean up	the broom	
open	stuffed animals	

Ilustración tomada de: *Introduction To English Workbook*. Interlingua, 1999.

#### **4.5 Comprensión de Lectura.**

La lectura es un proceso complejo que engloba la coordinación de operaciones mentales a nivel conceptual, perceptual y lingüístico. Desde este punto, podría considerarse que la comprensión de lectura es una búsqueda activa de significado por parte del lector. Ahora bien, su importancia en la L2 radica en la necesidad de comprender el lenguaje escrito, ya que es una forma de comunicación muy usual, sobre todo, hoy en día, en los ambientes académicos, publicitarios y de negocios.

Es pertinente mencionar que en los 60's, bajo la influencia del audiolingüismo, se enseñaba la comprensión de lectura bajo los términos de examinar la gramática y el vocabulario de acuerdo con las necesidades institucionales. Pero a mediados de los 70's, surge la teoría del modelo psicolingüístico de Goodman y Smith donde afirman que el alumno o lector predice, ejemplifica y confirma sus predicciones. Es por ello que Clarke y Silberstein proponen que la lectura es un proceso activo de comprensión y que es necesario enseñar a los alumnos estrategias para una lectura más efectiva (William Grabe, 1991).

Por su parte, Coady (en William Grabe 1991) toma el modelo psicolingüístico de Goodman y lo adapta para la enseñanza de la L2 señalando que el proceso de lectura requiere de tres componentes:

- estrategias procedimentales
- conocimientos previos
- habilidades conceptuales.

Otros investigadores como Carpenter y Just (1986) y Carr y Levy (1990), considerados en William Grabe (1991), sugieren que un primer enfoque para la comprensión de lectura (Component Skills Approach) se conforma de una serie de habilidades y áreas del conocimiento que el alumno aprende a desarrollar, las cuáles son:



- 1) habilidades de reconocimiento automático
- 2) conocimiento de vocabulario y estructuras
- 3) conocimiento de la estructura formal del discurso
- 4) conocimientos del mundo
- 5) estrategias y habilidades para evaluar y sintetizar
- 6) conocimientos metacognoscitivos y habilidades de monitoreo.

Un segundo enfoque más conocido para tratar el proceso de la comprensión de lectura es el ascendente/descendente e interactivo:

- Ascendente o **Bottom up**, se refiere a estrategias procedimentales para enfatizar la decodificación textual.
- Descendente o **Top down**, el cual requiere de conocimientos previos y habilidades conceptuales que el alumno ya posee (**schemata**) para enfatizar la interpretación.
- Interactivo, el que toma en cuenta las contribuciones de los dos procesos antes mencionados con el propósito de fomentar estrategias para comprender, razonar e interpretar un texto.

Por otra parte, y de acuerdo con el modelo interactivo de lectura de Rumelhart en Lee y Van Patten (1994), las diferentes fuentes o áreas del conocimiento actúan en conjunto simultáneamente, representando diferentes niveles de conocimiento lingüístico en el input escrito. De tal forma que la comprensión resulta ser el proceso de una interrelación entre input nuevo con información ya almacenada en la memoria (**schemata**), que se activan para permitir al lector dar significado al texto.

Bajo la perspectiva de la teoría esquemática (**schema theory**) hay cuatro puntos que contribuyen a que esta **schemata** ayude al lector a una mejor comprensión:

- 1) desambiguar: interpretar el texto según conocimiento previo del lector
- 2) elaborar: utilizar schemata para hacer inferencias sobre el texto, sobre todo cuando falta información
- 3) filtrar: proveer perspectivas diferentes del conocimiento de acuerdo con conocimientos culturales que posee el lector
- 4) compensar: usar otras áreas del conocimiento para interpretar y comprender el texto cuando falta conocimiento lingüístico suficiente.

Así bien, ya que se están elaborando ejercicios para la presente gramática pedagógica, es importante mencionar algunas características que un texto debiera contener:

- temas familiares y de interés para el estudiante
- temas que contengan un desarrollo claro de las ideas expuestas
- textos con organización estructural
- textos donde el sujeto sea fácilmente identificable
- textos que no sean tan ambiguos, extraños y extensos.

Finalmente, bajo este marco de trabajo, los ejercicios de comprensión de lectura de esta GP incluirán, según recomendaciones de Lee/Van Patten (1994):

- una preparación para la lectura o prelectura
- una interacción guiada mientras o durante la lectura
- una fase de asimilación o postlectura (no incluido en todos los ejercicios de esta GP por ser textos cortos y por razones de tiempo)
- personalización del contenido textual.

El objetivo general de los ejercicios es lograr que los alumnos entiendan cuál es el mensaje general del texto, qué ofrece o qué pide al lector, así como activar la comprensión del uso de los verbos causativos *get/have* en forma contextual.

#### 4.5.1 Ejercicio No.1 para Comprensión de Lectura

Modelo: *Input Estructurado*.

Material: Texto tomado de la revista: *Good Housekeeping*, enero de 1998.

Tiempo aproximado: 10 min.

Instrucciones para el profesor:

- Activar los conocimientos del alumno preguntando si conocen a la persona fotografiada.
- Pedir que el alumno trabaje en forma individual y haga una lectura rápida para que identifique el tema con la fotografía y vocabulario desconocido.
- Volver a leer una vez más, aclarado el vocabulario desconocido para que el alumno exprese verbalmente el mensaje señalado.
- Pedir al alumno contestar el ejercicio para verificar la comprensión del texto.
- Verificar las respuestas con los alumnos.

(Clave de respuestas)

- 1) *The APA gets the scientists from related fields to find out how to work with the Christopher Reeve Foundation.* F
- 2) *Only the Christopher Reeve Foundation gets people to reflect on the spinal cord injury paralysis.* F
- 3) *The word together gets the reader involved as a participant in the fight against spinal cord injury paralysis.* V
- 4) *The APA and CRF get people to contribute to their cause through advertising.* V
- 5) *The CRF and APA have only disabled people working for their associations.* F

Hoja para el alumno

Instrucciones:

1) Lee en forma rápida el texto para que identifiques el tema con la fotografía, y lo comentas al grupo.

2) Verifica el vocabulario desconocido con el profesor.

Imagine.

Feel.

Inspire.

Plan.

Motivate.

Dedicate.

Aim.

Start.

Build.

Try.

Do.



*"Together, the possibilities are endless."*

(Christopher Reeve)

The American Paralysis Association is a world leader in funding spinal cord research. Since 1982, the APA has been dedicated exclusively to bringing scientists from related fields together for the first time to speed up the search for a cure for spinal cord injury paralysis. Today, that's why the Christopher Reeve Foundation is in partnership with the American Paralysis Association — because we know that *together* we can reach goals none of us alone might accomplish: to find a cure.

*Together*, we are committed to accelerate this fundamental science and joining forces with the best research talents. We also know — until a cure is found — that the quality of life for all people living with disability is key. Real life goes on, and *together* we all have responsibility for each other.

*Together*, you can help. Write us today to find out how, or check out our website at [www.apacure.com](http://www.apacure.com).

CHRISTOPHER REEVE FOUNDATION  
and AMERICAN PARALYSIS ASSOCIATION  
500 Morris Avenue  
Springfield, New Jersey 07081  
888-711-HOPE

www.knowledgetopics.com | January 1998

**3) Vuelve a leer una vez más el texto para que respondas el ejercicio, marcando con un círculo si la oración es verdadera o falsa (V) o (F)**

*1) The APA gets the scientists from related fields to find out how to work with the Christopher Reeve Foundation.* *V/F*

*2) Only the Christopher Reeve Foundation gets people to reflect on the spinal cord injury paralysis.* *V/F*

*3) The word together gets the reader involved as a participant in the fight against spinal cord injury paralysis.* *V/F*

*4) The APA and CRF get people to contribute to their cause through advertising.* *V/F*

*5) The CRF and APA have only disabled people working for their associations* *V/F*

#### 4.5.2 Ejercicio No.2 para Comprensión de Lectura

Modelo: *Comunicativo e Input Estructurado.*

Material: Texto tomado de la revista: *Good Housekeeping*, enero de 1998.

Tiempo aproximado: 10 min.

Instrucciones para el profesor:

- Introducir el tema de las mascotas, preguntando al alumno qué opina de ellas, cuáles son las más comunes y si es recomendable que un niño tenga una mascota.
- Ejercicio No.1 Dar el texto al alumno para que haga una lectura rápida y en pareja trabajen el vocabulario.
- Ejercicio No.2 Pedir que lean el texto por segunda vez y resuelvan el ejercicio.
- Verificar las respuestas con los alumnos.
- Ejercicio No. 3 Pedir a las parejas que expresen cuál fue el propósito o idea general del texto y den un ejemplo específico de esta idea general en forma oral.
- Personalizar el tema, pidiendo que imaginen que tienen una mascota y proporcionen una lista de posibles síntomas de x o z enfermedad que pudiera tener dicha mascota, para después hacer un consenso de esta información, con todo el grupo.

(Clave de respuestas)

Ejercicio No.1

- |                 |   |
|-----------------|---|
| a) down         | (e) to lament                           |
| b) stiffness    | (c) not lying down                      |
| c) rising       | (a) to be sad                           |
| d) breakthrough | (b) not to be flexible                  |
| e) whimper      | (d) a finding, new scientific discovery |

Ejercicio No.2

- |  |   |
|--|---|
| <i>Many people have their dogs sterilized with this new medicine.</i>                    | F |
| <i>Early signs have owners worried about their dog's health.</i>                         | V |
| <i>With arthritis, owners have problems getting their dogs to walk and climb stairs.</i> | V |
| <i>Veterinarians usually get pet owners to take pills along with their pets.</i>         | F |
| <i>Dogs usually get their owners to slow down after taking the pills.</i>                | F |

## Hoja para el alumno

### Instrucciones:

#### Ejercicio No.1

Da una leída rápida al texto y relaciona los sinónimos del siguiente vocabulario a partir del contexto dado.

- |    |              |     |                                     |
|----|--------------|-----|-------------------------------------|
| a) | down         | ( ) | to lament                           |
| b) | stiffness    | ( ) | not lying down                      |
| c) | rising       | ( ) | to be sad                           |
| d) | breakthrough | ( ) | not to be flexible                  |
| e) | whimper      | ( ) | a finding, new scientific discovery |



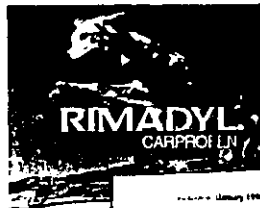
Give your dog real relief from arthritis pain,  
and you'll give your children back their favorite action hero.

Arthritis pain can really slow your dog down. That's why it's important to recognize the early signs that your dog may be suffering from arthritis, including stiffness and difficulty rising, walking or climbing stairs. As arthritis pain becomes more severe, your dog may whimper, limp or resist your touch. If you notice any of these signs, see your veterinarian. And when you discuss treatment, ask about Rimadyl® (carprofen) capsules, a breakthrough pain reliever. It could be just the thing to get your dog back into action. For more information, call 1-800-720-DOGS or visit [www.pfizer.com/ah](http://www.pfizer.com/ah).

See the insert on the adjacent page for important information.



Animal Health





**Ejercicio No.2**

**Lee otra vez el texto y de acuerdo con la información que se te da, escribe si las siguientes oraciones son falsas (F) o verdaderas (V).**

- 1) *Many people have their dogs sterilized with this new medicine.* F/V
- 2) *Early signs have owners worried about their dog's health.* F/V
- 3) *With arthritis, owners have problems getting their dogs to walk and climb stairs.* F/V
- 4) *Veterinarians usually get pet owners to take pills along with their pets.* F/V
- 5) *Dogs usually get their owners to slow down after taking the pills.* F/V

**Ejercicio No. 3**

**Imagina que tienes una mascota, qué posibles signos o síntomas podría presentar de acuerdo con x o z enfermedad. Trabaja con tu pareja para que después lo expongan al grupo.**

#### 4.5.3 Ejercicio No.3 para Comprensión de Lectura

Modelo: *Input Estructurado y Comunicativo.*

Material: Texto tomado de la revista: *Good Housekeeping*, enero de 1998.

Tiempo aproximado: 20 min.

Instrucciones para el profesor:

- Introducir al alumno en el tema con preguntas como: ¿Qué bebida es muy usual tomar, después de la comida? ¿Qué bebida se acompaña con un pastelillo?
- Preguntar al alumno qué sabe acerca de la cafeína específicamente y qué bebidas la contienen.
- Repartir el material para trabajar en pareja .
- Verificar que las instrucciones son claras para los alumnos.
- Proporcionar al alumno el significado del vocabulario desconocido que impide la comprensión de las ideas principales de cada párrafo.
- Revisar las respuestas de los equipos.
- Monitorear que las parejas han entendido el mensaje del texto.

(Clave de respuestas)

#### Ejercicio No. 2

a) *Caffeine has some benefits; mention them.*

*stops headache pain, relieves asthma symptoms, increases attentiveness by stimulating the brain, improves endurance, makes you feel awake & energetic.*

b) *According to the text, mention what kind of disease or problem might get you to stop consuming caffeine?*

*high blood pressure/palpitations*

c) *Might insomnia or anxiety get you to stop drinking coffee?*

*Yes, it might get me to stop drinking coffee.*

(clave de respuestas)

**Ejercicio No. 3**

*Caffeine might get you worrying about:*

- |  |            |
|--|------------|
| <i>1) Heart disease because you drink espresso.</i>  | <i>yes</i> |
| <i>2) High blood pressure/ palpitations because it doesn't stimulate sensitive people.</i> | <i>no</i>  |
| <i>3) Pancreatic or breast cancer.</i>   | <i>no</i>  |
| <i>4) Bone loss because you excrete calcium in your urine.</i>                             | <i>no</i>  |
| <i>5) Fibrocystic breast disease unless you stop drinking caffeinated-coffee.</i>          | <i>no</i>  |
| <i>6) Pregnancy problems like a miscarriage or having a smaller baby.</i>                  | <i>no</i>  |

## Hoja para el alumno

### Instrucciones:

- 1) Da una leída al texto y verifica con tu profesor las palabras que impiden deducir en general, las ideas expresadas en cada párrafo.

## The Last Word on...

# Caffeine

**T**he popularity of caffeine is unquestionable: Eighty percent of the world's adult population consumes it daily in one form or another. So it's no wonder that coffee chains are popping up on every corner, caffeinated bottled water is available in 40 states, and soda manufacturers are marketing energy drinks promising to produce a caffeine "high." Is this too much of a good thing?

Not necessarily. Actually, caffeine may provide the following health benefits:

- Stops headache pain by constricting dilated blood vessels in the brain. (Did you know it's an ingredient in many over-the-counter medications?)
- Relieves asthma symptoms by opening bronchial passages.
- Increases attentiveness by stimulating the brain, possibly improving long-term memory.
- Improves endurance—whether for housecleaning or exercise—perhaps by making muscle fuel last longer.
- Boosts mood, by making you feel more awake and energetic.

In spite of all this, many of us worry about reports that suggest caffeine will harm our bodies. Here, the lowdown:

**HEART DISEASE:** It's coffee that's the problem, not caffeine—and even coffee isn't a worry as long as you drink the filtered drip variety, rather than espresso. Filtration removes substances that may raise LDL, or "bad" cholesterol.

**HIGH BLOOD PRESSURE/PALPITATIONS:** Caffeine is a stimulant, so in sensitive people, it can cause heart palpitations or a slight and temporary increase in blood pressure. Those with high blood pressure or heart arrhythmia should discuss their caffeine intake with their doctor.

**CANCER:** There's very little evidence that caffeine causes bladder, pancreatic, or even breast cancer—all of which have been linked to the substance in the past.

**BONE LOSS:** While some experts have reported that caffeine causes you to excrete a tiny amount of calcium in your



Good Housekeeping Institute Senior Chemist Robert Holman analyzes caffeine in decaf brands.

urine, concerns about bone loss seem to be unfounded. A recent study of more than 100 postmenopausal women who consumed up to five or more cups of caffeinated coffee daily found no link. Even so, make sure you're getting 1,000 to 1,500 milligrams of calcium per day.

**FIBROCYSTIC BREAST DISEASE (FBD):** Many women have reported that soreness related to benign but painful breast lumps decreases once they stop drinking caffeinated coffee. So some doctors

became concerned that caffeine might *cause* FBD. But a report issued by the National Cancer Institute states that there is no relationship between caffeine intake and the incidence of FBD. If you experience pain from FBD, however, try cutting back on caffeine.

**PREGNANCY PROBLEMS:** Though some studies have suggested that caffeine may increase the amount of time it takes to get pregnant or raise the risk of miscarriage or having a smaller baby, so far, there's no proof. Still, the consumer group Center for Science in the Public Interest has voiced concern. It recently petitioned the Food and Drug Administration to require the caffeine content of drinks and coffee-flavored foods to appear on labels. That would allow consumers to make informed choices. The upshot: If you're planning to become pregnant or already are, limit your caffeine consumption to one to two 8-ounce cups daily.

**THE BOTTOM LINE:** Caffeine may cause insomnia and anxiety, and may worsen panic attacks in those who already experience them. And because the substance can increase digestive secretions, it can exacerbate stomach ulcers and heartburn. Finally, it may aggravate premenstrual syndrome and menopausal symptoms. But unless you're pregnant or concerned about any of the above, there's really no need for the jitters. —Jill Werman

2) *Contesta el siguiente ejercicio de acuerdo con la información proporcionada en el texto.*

a) *Caffeine has some benefits; mention them.*

---

b) *According to the text, mention what kind of disease or problem might get you to stop consuming caffeine?*

---

c) *Might insomnia or anxiety get you to stop drinking coffee?*

---

3) *Lee las siguientes oraciones y circula la opción que esta de acuerdo con el texto.*

*Caffeine might get you worrying about:*

*Heart disease because you drink espresso.* yes/no

*High blood pressure/ palpitations because it doesn't stimulate sensitive people.* yes/no

*Pancreatic or breast cancer.* yes/no

*Bone loss because you excrete calcium in your urine.* yes/no

*Fibrocystic breast disease unless you stop drinking caffeinated-coffee.* yes/no

*Pregnacy problems like a miscarriage or having a smaller baby.* yes/no

4) *Vuelve a leer el texto y comenta con tu pareja qué es finalmente lo que sí afecta la cafeína a la persona y por qué.*

#### 4.6 Producción Escrita.

El escribir ideas o hechos en una hoja de papel en forma entendible para el lector es una habilidad utilizada para la comunicación entre las personas (Programa Educativo Visual CD). Por ejemplo, enviar o elaborar cartas, tarjetas postales o mensajes, así como llenar formatos son tareas comunes que todas las personas llevan a cabo en su L1. Por ello, resulta importante estimular y fomentar en el alumno el desarrollo de la producción escrita en la enseñanza de una L2.

De acuerdo con Ann Raimés (1991) a través de los años han habido diferentes enfoques para estimular la producción escrita aunque no precisamente con propósitos comunicativos funcionales. Por ejemplo, el Enfoque con Énfasis en la Forma que surge en los años 60's cuando para algunos maestros e investigadores preponderaba el método audiolingual con su insistencia en dar énfasis lingüístico a la forma, concretándose únicamente en:

- completar espacios, sustituciones y transformaciones
- escribir ejemplos, oraciones temáticas
- completar párrafos, reordenar oraciones, escribir a partir de un bosquejo
- contestar ejercicios de cohesión y coherencia, así como identificar estructuras temáticas.

Posteriormente, entre 1970 y 1976 el Enfoque con Énfasis en el Escritor, otorgó prioridad al alumno como aprendiz de una L2, dándole tiempo para seleccionar temas, generar ideas, y/o esbozar escritos, donde ya no resulta tan importante la precisión lingüística de la forma como la atención al contenido, permitiendo el surgimiento de otro enfoque.

Para los años 80's, el Enfoque con Énfasis en el Contenido (clases de materias de la escuela) o el Enfoque con Énfasis en el Lector ( maestro) resultan tener auge. En ellos,

el interés por las necesidades académicas o la decisión del profesor sobre el contenido académico eran básicos. En este último, se toma en cuenta el regreso a la producción escrita en la cual las formas retóricas, entre ellas, cohesión/coherencia, son elementos a considerar en lugar de las formas gramaticales.

Dentro del Enfoque con Énfasis en el Escritor, en los 80's, Flower y Hayes (Lee/Van Patten 1994) aportan una teoría de la escritura como proceso cognoscitivo. Ésta teoría enfatiza tres componentes que juegan un papel importante en los procesos mentales del escritor:

El primer componente: Entorno de Tarea

- Toma en consideración el problema retórico del discurso, la situación, la audiencia y los propósitos del mismo escritor. También, restringe la organización del párrafo para que el lector deduzca, la mayoría de las veces con una oración tópica, cuál es el tema a tratar.

El segundo componente: Memoria a Largo Plazo del Escritor

- Se refiere al depósito de información que posee el escritor y su *schemata* o conocimientos previos, así como el conocimiento o experiencia de cómo dirigirse a la audiencia.

El tercer componente: Procesos de Escritura

- Considera cuatro aspectos que se desarrollan al redactar: 1) la organización y planeación de las ideas estableciendo un objetivo a seguir; 2) la traducción entendida como el proceso que ayuda a plasmar los pensamientos o ideas a un lenguaje visible, es decir a una hoja de papel; 3) revisar y evaluar el texto que se está produciendo para verificar si está siendo claro; 4) el monitoreo como un estrategia interno que va dirigiendo la

producción escrita para indicar si hay que seguir generando ideas o detenerse para hacer unión de ellas y dar más sentido al texto es decir, revisar la cohesión y coherencia de éste mismo.

Así bien, Lee y Van Patten (1994) basan su modelo de output estructurado en el modelo de Flower y Hayes haciendo modificaciones para mejorarlo. Ellos sugieren dos tipos de escritura ya mencionados por Duorak (Lee y Vann Patten, 1994) la transcripción y la composición.

La primera se enfoca a la forma de la lengua, es decir a la estructura léxica o gramatical. La segunda a orientar al escritor con la conceptualización de los problemas retóricos y unirlos con un nivel alto de evaluación y planificación por parte del escritor mismo. Para lograr ésto señalan que se debieran elaborar:

- ejercicios de pre-escritura donde se genere contenido, selección de audiencia y un marco de planeación y organización
- ejercicios durante la escritura al tiempo que se esta ejecutando la actividad de escribir o componer, hacer evaluación y revisión de lo escrito
- realizar una actividad de post-escritura donde el alumno después de cierto tiempo vuelve a revisar su escrito haciendo un monitoreo y los cambios adecuados.

Los ejercicios de la presente gramática pedagógica para la producción escrita, se enfocarán en la propuesta de Van Patten basada en el modelo de Flower y Hayes. Dichos ejercicios se orientarán más a las actividades de transcripción output estructurado, ya que el objetivo general de éstos es que el alumno a través de los ejercicios maneje la producción contextual de la estructura gramatical específica de verbos causativos *get/have* y no la composición escrita exclusivamente.



#### 4.6.1 Ejercicio No. 1 para Producción Escrita

**Modelo:** *Comunicativo.*

**Material:** Hoja para el alumno

**Tiempo aproximado:** 20 min.

**Instrucciones para el profesor:**

- Inducir al alumno a comentar si alguna vez sus papás lo han sorprendido haciendo algo indebido y lo que ha pasado al respecto.
- Entregar las hojas del formato a los alumnos.
- Verificar que entendieron las instrucciones claramente.
- Dar tiempo a que los alumnos lean y contesten el ejercicio.
- Monitorear al grupo para apoyarlos con vocabulario.
- Verificar las respuestas con los alumnos.

(para este ejercicio no hay clave de respuestas precisa, ya que éstas pueden variar)

#### Ejercicio No. 1

*Micky's parents had to leave their home in Atlanta because Micky's grandmother in Texas suddenly fell ill. He, a 17 year old teenager, took advantage of the situation and organized a party. The party was a big success. There was plenty of food on the table, wine, beer, noisy modern music and, most important, many girls! When suddenly... his parents arrived!*

#### Ejercicio No. 2

*Ejemplo: His parents got him to call his friends in order to clean the house in the morning.*

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

**Hoja para el alumno**

**Instrucciones:**

1) *Lee la siguiente situación.*

*Micky's parents had to leave their home in Atlanta because Micky's grandmother in Texas suddenly fell ill. He, a 17 year old teenager, took advantage of the situation and organized a party. The party was a big success. There was plenty of food on the table, wine, beer, noisy modern music and, most important, many girls! When suddenly... his parents arrived!*

2) *Escribe de acuerdo con tu imaginación, que castigos supones que los papás de Micky le impusieron por no haber pedido permiso.*

*Utiliza el verbo causativo "Had" o "Got" en las oraciones.*

*Ejemplo: His parents got him to call his friends in order to clean the house in the morning.*

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_

4.- \_\_\_\_\_

5.- \_\_\_\_\_

6.- \_\_\_\_\_

#### 4.6.2 Ejercicio No. 2 para la Producción Escrita

**Modelo:** *Output Estructurado.*

**Material:** Hoja de ilustraciones tomada de Donghi, Giuseppe 1995.

**Tiempo aproximado:** 20 min.

**Instrucciones para el profesor:**

- Mostrar "flash cards" para familiarizar y motivar que el alumno produzca oralmente la estructura causativa *got/had*.
- Entregar el material a trabajar en forma individual
- Dar tiempo al alumno a observar y reflexionar sobre la situación.
- Pedir que contesten el ejercicio en forma individual utilizando las palabras dadas en cada situación y verificarlo después en grupo.

**Se espera que produzcan oraciones como:**

*The passenger got the taxi driver to help him with the baggage.*

*The driver got the policeman to explain how to get somewhere.*

*Mrs. Martínez got the butcher to give her a pound of sausage.*

*The man got the singer to present his latest hit.*

*The dentist had the patient open his mouth.*

*The customer had the waiter take note of his order to avoid confusion.*

*The scientist invented a wonderful medicine to get his hair to grow.*

*The cat got the mouse to run as fast as he could.*

( en este ejercicio no hay clave de respuestas precisa, ya que éstas pueden variar)

**Hoja para el alumno**

**Instrucciones:**

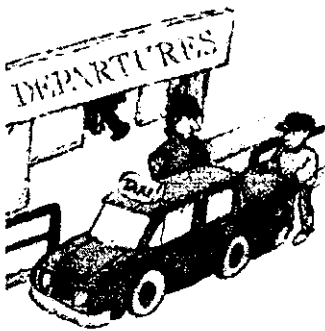
Observa con atención cada una de las situaciones y completa en los espacios la oración dada, utiliza los verbos causativos got/had. Ejemplo:

Ilustraciones de Giuseppe, Donghi. 1995.



(John) (Peter) (turn around) (see)(wallet).

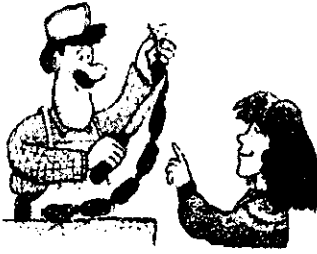
- 1) Peter got John to turn around and see his wallet.



(passenger) (taxi driver) (help) (baggage). (driver) (policeman) (explain) (get) (somewhere).

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_



(Mrs. Martinez) (butcher) (give) (a pound) (sausage).

4) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



( man) (singer) (present) (latest hit).

5) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



(dentist) (patient) (open) (mouth).

6) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



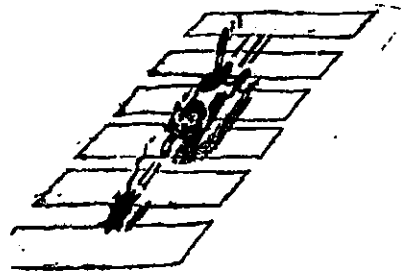
(customer) (waiter) (take note) (avoid) (confusion).

7) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



(scientist) (invent) (wonderful) (hair) (grow).

8) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



(cat) (mouse) (run) (as fast as) (could).

9) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### 4.7 Integración de Habilidades.

En la enseñanza de una L2, es tarea del profesor saber manejar e integrar en el salón de clases las habilidades para la producción oral y escrita, así como la comprensión auditiva y de lectura.

David Nunan (1989) afirma que aunque es posible separar las habilidades, es decir trabajar con una a la vez, por ejemplo, dar una conferencia o escribir una carta a un amigo, no es lo más común en la vida diaria. Por ello hasta donde es posible el maestro debe procurar integrar las habilidades para utilizarlas y aplicarlas a situaciones de la vida real.

Jeremy Harmer (1991) comenta que no debiera hablarse aisladamente de las habilidades, ya que éstas de alguna forma se entrelazan. Él afirma que es imposible hablar en una conversación si no se escucha lo que el otro expresa, o no se puede escribir sobre algún tema de investigación, si no se ha leído antes sobre éste.

Además, esta integración contribuye a tener un panorama más completo, auténtico y natural en la enseñanza de una L2 ya que fomenta el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.

Por lo tanto, los ejercicios que se proponen en la presente GP integran por lo menos dos habilidades, los modelos a seguir son *task-based* y comunicativo.

El objetivo general de dichos ejercicios es hacer que el alumno entienda y produzca la estructura del causativo en situaciones semi-naturales donde por lo regular se tendrá que observar, leer, deducir, comentar, algunas veces escuchar y preguntar, algunas otras escribir.

#### 4.7.1 Ejercicio No. 1 para Habilidades Integradas

Modelo: *Comunicativo* (cuatro habilidades).

Material: Texto de la revista Family Circle. Febrero de 1992 pag. 104

Tiempo aproximado: 20 min.

Instrucciones para el profesor:

##### Actividad A

- Plantear a los alumnos la pregunta ¿qué harías o haces para que tu hijo(a) creciera o crezca emocional y físicamente saludable? provocando una lluvia de ideas para introducirlos en la lectura.

##### Actividad B

- Repartir el material a los alumnos, indicándoles que van a trabajar en pareja y darles tiempo para leer el texto ( podrán hacer uso de un diccionario bilingüe ).
- Pedir a las parejas contesten el ejercicio y verificar las respuestas.
- Los alumnos deberán escribir por lo menos 5 oraciones con respecto al tema y pedir que las lean en voz alta.

(Clave de respuestas)

##### Actividad B

*I would get my child:*

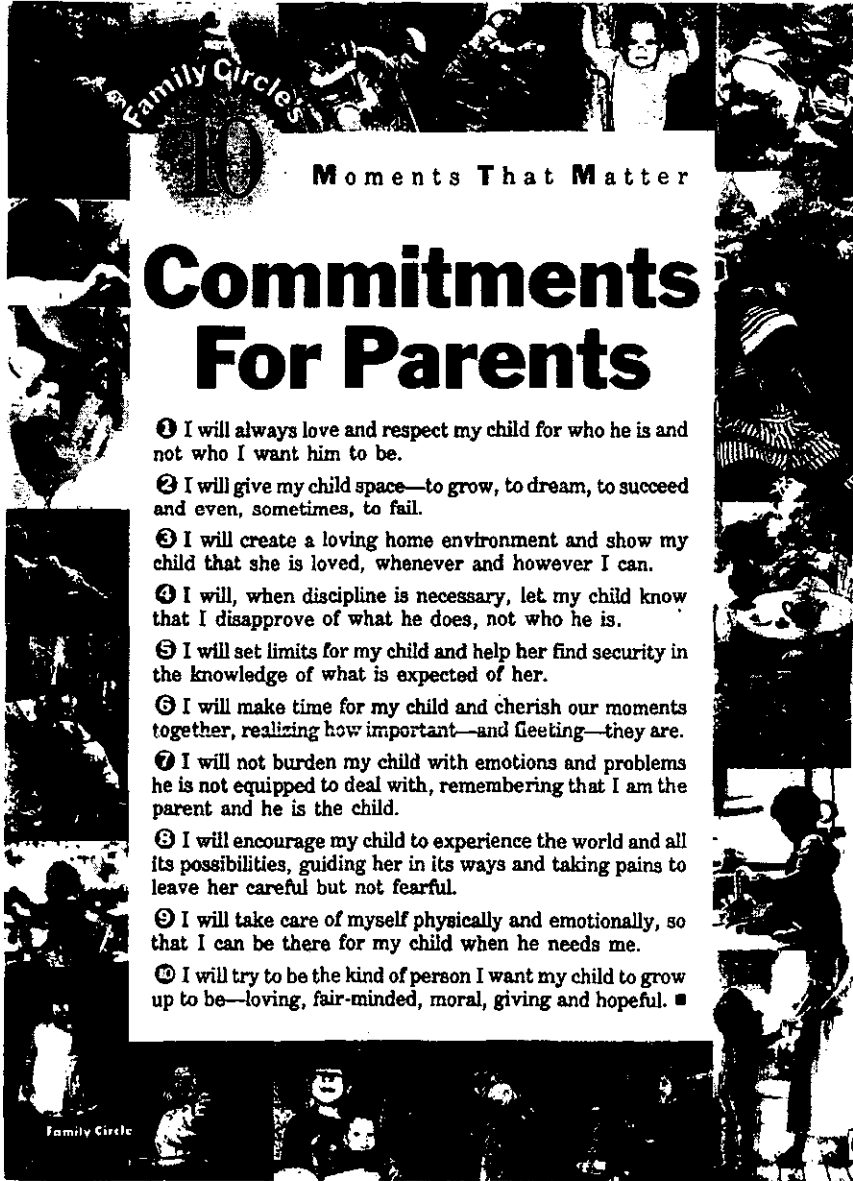
- |   |     |
|---|-----|
| 1.-To become who I want him to be.                | no  |
| 2.-To succeed at everything.                      | no  |
| 3.-To realize how important discipline is.        | yes |
| 4.-To grow up not to be fearful, but careful.     | yes |
| 5.-To respect limits.                             | yes |
| 6.-To take care of me physically and emotionally. | no  |

## Hoja para el alumno

### Instrucciones:

#### Actividad B

Lee con atención el texto. Puedes consultar tu diccionario, recuerda utilizarlo en caso de que en verdad no entiendas la idea.



Family Circles

10 Moments That Matter

# Commitments For Parents

- ❶ I will always love and respect my child for who he is and not who I want him to be.
- ❷ I will give my child space—to grow, to dream, to succeed and even, sometimes, to fail.
- ❸ I will create a loving home environment and show my child that she is loved, whenever and however I can.
- ❹ I will, when discipline is necessary, let my child know that I disapprove of what he does, not who he is.
- ❺ I will set limits for my child and help her find security in the knowledge of what is expected of her.
- ❻ I will make time for my child and cherish our moments together, realizing how important—and fleeting—they are.
- ❼ I will not burden my child with emotions and problems he is not equipped to deal with, remembering that I am the parent and he is the child.
- ❽ I will encourage my child to experience the world and all its possibilities, guiding her in its ways and taking pains to leave her careful but not fearful.
- ❾ I will take care of myself physically and emotionally, so that I can be there for my child when he needs me.
- ❿ I will try to be the kind of person I want my child to grow up to be—loving, fair-minded, moral, giving and hopeful. ■

Family Circle



**Lee con atención las siguientes oraciones y señala con un círculo si son afirmativas (yes) o negativas (no) de acuerdo con la información del texto.**

*I would get my child:*

- |   |          |
|---|----------|
| 1.-To become who I want him to be.                | yes / no |
| 2.-To succeed at everything.                      | yes / no |
| 3.-To realize how important discipline is.        | yes / no |
| 4.-To grow up not to be fearful, but careful.     | yes / no |
| 5.-To respect limits.                             | yes / no |
| 6.-To take care of me physically and emotionally. | yes / no |

### **Actividad C**

**Comenta con tu pareja qué tan aplicables podrían ser estas 10 obligaciones o responsabilidades y escribe 5 adicionales que tu sugieras.**

**Ejemplo: *I would get my child to be responsible for each action he does.***

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

#### **4.7.2 Ejercicio No. 2 para Habilidades Integradas**

**Modelo: *Task- Based*** ( las cuatro habilidades ).

**Material:** Texto e ilustraciones de la revista Newsweek: febrero 15, 1999. pags. 42-45

**Tiempo aproximado:** 1 hr.

**Instrucciones para el profesor:**

##### **Actividad A**

- Repartir a los alumnos la ilustración 1.
- Solicitar que escuchen con atención para que identifiquen el tema a tratar y deduzcan cuál es la palabra clave que está faltando en el espacio.
- Preguntar al alumno que sabe acerca del tema y el problema que se da en los atletas.

##### **Actividad B**

- Formar equipos de tres personas para que observen el cuadro sinóptico y lean la información que contiene, así como también la ilustración 2.
- Dar tiempo al equipo para discutir la información proporcionada y contestar las preguntas.

##### **Actividad C**

- Explicar al equipo que tiene que buscar datos y completar la tabla.
- El equipo que termine primero y bien es el ganador.
- Monitorear la actividad y revisar las respuestas de cada equipo.

**(Clave de respuestas)**

##### **Actividad A**

drugs/ doping

**Texto:**

**Going for the Gold: Hard Work, dedication-and Drugs**

The pressure to win is crushing; medals can be worth millions of dollars

Mark Tewksbury, gold medalist swimmer quit the Canadian Olympic Association over the International Olympic Committees (IOC's) drug stance.

First dignity, secondly respect, later.... doping!

**Hoja para el alumno**

**Instrucciones:**

*Actividad A*

*Observa la ilustración no. 1 y escucha atentamente para que puedas identificar el tema y escribir la palabra que hace falta en el cuadro.*

**Ilustración No. 1**

**SOCIETY & THE ARTS**



NEWSWEEK FEBRUARY 15, 1999

**Actividad B**

Forma tu equipo de tres personas y lee la información del siguiente cuadro sinóptico y de la ilustración no. 2


Después, discute las siguientes preguntas:

1) Do you really think drugs will get the athletes to perform better? Why?

2) Do you think the Olympic International Committes OIC's will solve the problem?

## Going for the Gold: Hard Work, Dedication—and Drugs

Some Olympic athletes are turning to a new breed of performance-enhancing substances that are invisible to official tests. The first three described below, human growth hormone, erythropoietin and testosterone, have quickly become the most popular of these drugs. But athletes are still getting caught for more traditional violations such as steroids and stimulants:

DRUG	WHAT DOES IT DO?	MASKING/DETECTION	RISKS
Human growth hormone (hGH)	Stimulates the intracellular breakdown of body fat, allowing more to be used for energy.	This is a natural hormone, so added amounts don't show up in blood or urine tests.	Muscle and bone disfigurement—jutting forehead, elongated jaw. Also: heart and metabolic problems.
Erythropoietin (EPO)	Increases the number of red blood cells without having to "dope" using one's own blood.	It's extremely difficult to detect because the extra blood cells are the athlete's own.	Extra cells can make blood the consistency of yogurt. This can lead to a clot, heart attack or stroke.
Testosterone	Used to build muscles. It lets the body recover quickly from strenuous exercise.	Rules allow up to five times the natural body level, giving athletes latitude.	Unnatural levels can cause heart disease, liver cancer and impotence.
Steroids/androstenedione	Anabolic steroids are incarnations of testosterone; androstenedione is a precursor molecule.	Water-based steroids (most common) are undetectable in urine after several weeks.	 Synthetic testosterone carries the same risks as naturally occurring testosterone.
Stimulants	The first category that the IOC tested for. They delay the symptoms of fatigue.	Stimulants such as amphetamines can be detected; diuretics can dilute them in urine.	Fatigue is the body saying "stop"—overriding that message can be dangerous.

NEWSWEEK FEBRUARY 15, 1999

### Glossary-Glosario

breed- especie/gama

clot-coagular/coagulación

jutting forehead- frente sobresaliente

strenuous-fuerte/energético

breakdown- destruir/destrucción

elongated jaw- alargamiento de quijada

overriding-anular/anulación

## Doing Whatever It Takes?

Many are using banned substances, athletes and observers say, but few are busted. Some athletes who've been involved in recent drug-related controversies:



### Uta Pippig, Marathon

The three-time Boston Marathon champ was suspended by Germany's track-and-field federation last fall after testing positive for synthetic testosterone. Pippig says birth-control pills caused the high hormone levels.



### Michelle Smith, Swimming

She thrilled Ireland and raised questions after soaring from obscurity to win three golds in Atlanta. Last April she was found guilty of tampering with an unannounced drug test and was suspended for four years.



### Petr Korda, Tennis

The Czech player tested positive for a diuretic in 1997. He was suspended for two years. The International Tennis Federation didn't suspend him.



### Randy Barnes, Track & Field

The 1996 Olympic shot-put champion was banned for life by USA Track and Field last summer for taking androstenedione. Barnes was banned once before, for two years, in 1989 after testing positive for methyltestosterone.



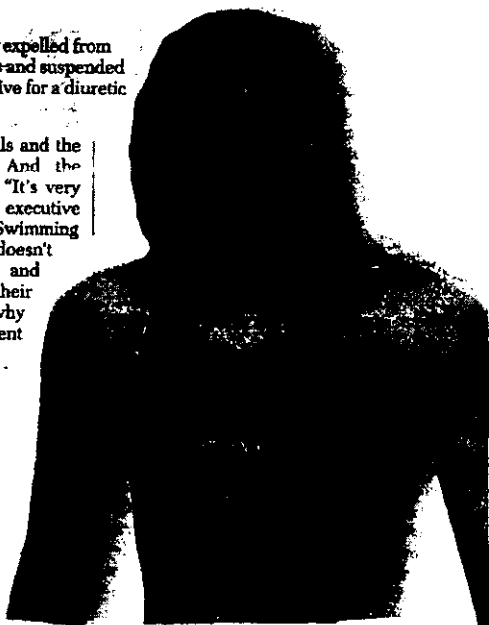
### Sergel Ivanov, Cycling

His Dutch TVM team quit the '98 Tour de France after drugs were found in their hotel; the TVM director and doctor were arrested.

### Zhang Yi, Swimming

One of four Chinese swimmers expelled from the 1998 World Championships and suspended for two years after testing positive for a diuretic.

drugs oozing out of their eyeballs and the IOC still wouldn't call it." And the Olympics depend on sponsors. "It's very simple," charges John Leonard, executive director of the American Swimming Coaches Association. "The IOC doesn't want sponsors to be unhappy, and sponsors are unhappy any time their brand name is tarnished. That's why the IOC doesn't want the full extent of doping revealed."



**Actividad C**

*Completa la siguiente tabla de acuerdo con los datos proporcionados anteriormente en el cuadro sinóptico y la ilustración 2.*

<b>Athlete's name</b>	<b>Sport</b>	<b>Consumed drug</b>	<b>Effects&amp; Risks in the organism</b>
Uta Pippig		synthetic testosterone	
	Track & Field		builds muscles, lets the body recover quickly. Can cause heart disease, liver cancer & impotence
	Swimming	unannounced drug	
Shang Yi		diuretic	
		Steroid nandrolone	the same risks as testosterone

### 4.7.3 Ejercicio No. 3 para Habilidades Integradas

**Modelo:** *Comunicativo* (dos habilidades: comprensión auditiva y producción escrita).

**Material:** Hoja de ilustraciones tomada de Donghi, Giuseppe. 1995

**Tiempo aproximado:** 40 min.

**Instrucciones para el profesor:**

- Preguntar a los alumnos que importancia tiene el orden de las palabras en una oración, frase o párrafo y si pueden dar ejemplos. El propósito es activar los conocimientos del alumno.
- Proporcionar ejemplos en caso de que el alumno no los mencione. (My friend bought a pet / My pet bought a friend, etc).

#### **Actividad A**

- Dividir a los alumnos por equipos de 5 y escoger un representante. El profesor dictará dos veces la oración la cual esta en desorden. Los equipos tendrán un tiempo limitado de 2 minutos para anotarla, checarla y mandar a su representante a escribirla. El integrante del equipo que la escriba bien en el pizarrón gana y anota punto para su equipo. El equipo que anote 5 puntos primero es el ganador.

#### **Actividad B**

- Entregar a los alumnos el material para trabajar en equipos, tienen que encontrar el orden de los dibujos y redactar el principio de la historia y su desarrollo ya que el final esta incluido.
- Pedir a los equipos entreguen su historia para ser verificada después.

(Clave de respuestas)

#### **Actividad A**

1.-My/ eat/ to/ all/ the/me/ soup/ got/ mother.

My mother got me to eat all the soup.

2.-The/ repeat/ teacher/ the/ student/ excercises/ to/ the/ got.

The teacher got the student to repeat the excercises.

3.- The/ had/director/ finish/ the/ quickly/ meeting /.

The director had the meeting finish quickly.

**4.-Raúl/ his/ boss/ got/ him/ to/ schedule/ give/ better/ a.**

**Raúl got his boss to give him a better schedule.**

**5.-Carol/ a/ father/ new/ got/ to/ her/buy/ dress/ her.**

**Carol got her father to buy her a new dress.**

**6.-The/ had/ doctor/ nurse/ the/ patient's/the/ check/ temperature.**

**The doctor had the nurse check the patient's temperature.**

### **Actividad B**

**(en este ejercicio no hay clave de respuestas precisa, ya que éstas pueden variar)**



# ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Hoja para el alumno

Instrucciones:

## Actividad A

Forma un equipo de 5 personas y asignen a un representante. Escuchen atentamente y anoten en su cuaderno la oración que leerá el profesor. La oración esta en desorden, tendrán que ordenarla. Cuentan con 2 minutos para ello. Al terminar envíen al representante del equipo a escribirla correctamente en el pizarrón. El equipo que llegue primero a 5 puntos es el equipo ganador. Cada oración será leída dos veces.

## Actividad B

Observa los dibujos y ordenalos de tal forma que puedas elaborar una historia con ellos. Como pista tienes el final.

Once upon a time \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

but finally the policeman got the thief and he had him push the car.



( )



( )



( )



( )

Ilustraciones de Giuseppe, Donghi. 1995

El presente capítulo trató de mostrar la importancia de cada una de las cuatro habilidades que se utilizan en la enseñanza de una L2, como son: comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita, pero sobre todo que utilizarlas en forma integrada puede ayudar al alumno a lograr un aprendizaje más significativo, que lo lleve a la adquisición de la L2.

Los modelos de los ejercicios que se manejaron para dichas habilidades fueron: **toma de conciencia, input y output estructurado, task-based y comunicativo**, ya que por sus características, mencionadas en la introducción de este capítulo, ayudaron a dar un tratamiento didáctico más natural y real a las situaciones utilizadas, específicamente para la enseñanza-aprendizaje de los verbos causativos **get/have**.

Para cada habilidad se proporcionó el objetivo general y para los ejercicios se indicaron los tiempos estimados, las instrucciones para el profesor, así como instrucciones para el alumno y la correspondiente clave de respuestas cuando el ejercicio se presta para respuestas directas y cerradas. Al inicio de la batería de ejercicios se dió una explicación gramatical para el profesor sobre el uso de los verbos causativos **get/have** como una simple referencia que le pudiera ser de utilidad.

## CONCLUSIÓN

En este trabajo se señaló la necesidad de capacitar al alumno que estudia una L2, en una situación formal de enseñanza, en el aspecto gramatical de la lengua; con el propósito de que logre una comunicación efectiva. Es por ello que se justificó la creación de una gramática pedagógica enfocada al punto lingüístico de los verbos causativos *get/have*, debido a la complejidad de su manejo, aún para estudiantes del sexto nivel de inglés del Programa Global del CIE de la ENEP Campus Acatlán.

A fin de encontrar información sobre este punto, se hizo una investigación acerca del origen y funcionamiento gramatical de estos verbos causativos tanto para nativo hablantes del inglés como del español. Fue interesante descubrir que ambos idiomas manejan el término causativo, pero difieren en su construcción gramatical. El inglés maneja dos formas diferentes para construir oraciones activas y pasivas. El español considera al causativo de una forma muy diferente al inglés; de ahí la dificultad para encontrar la equivalencia de la construcción causativa del inglés al español o viceversa. De aquí la importancia de haber dado un tratamiento pedagógico a este punto lingüístico.

Además, se investigó cómo son tratados estos verbos causativos en los libros de texto para la enseñanza de una L2 y se encontró que es parcialmente visto, ya que los textos se enfocan más a la voz pasiva y la activa es casi ignorada. Por ello, esta GP trató de englobar la voz activa y pasiva así como la forma más común y usual de esta construcción causativa, su uso y correcta interpretación por medio de ejercicios significativos, comunicativos y contextualizados a fin de contribuir a un mejor aprendizaje.

Se espera que este trabajo se tome como un apoyo didáctico para el profesor y que sea una solución al problema que enfrentan los alumnos cuando usan los verbos causativos *get/have*.

Para concluir esta GP, se sugiere se lleve a cabo la aplicación de la batería de ejercicios a fin de validarlos y posteriormente hacer las modificaciones a que haya lugar; además sería muy relevante que este trabajo despertara el interés del lector para seguir aprendiendo del tema.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcina, Franch; Juan y Blecuá, José Manuel. 1975. **Gramática Española**. Barcelona: Ariel.
- Ausubel, D. 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J.I. Pozo (Ed) **Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje**. Madrid: Morata Eds.
- Andersen, R.W. 1990. "Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition inside and outside the Classroom". En Van Patten y Lee (Eds). **Second Language Acquisition/Foreign Language Learning**. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Basulto, Hilda. 1996. **Aplique la Gramática**. México: Trillas.
- Batstone, Rob. 1994. "Language Teaching: A Scheme for Teacher Education". **Grammar**. Oxford: Oxford University Press.
- Bello, Andrés. 1978. **Gramática de la Lengua Castellana**. Madrid: Colección Edaf. Universitaria.
- Beristain, Helena. 1984. **Gramática Estructural de la Lengua Española**. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bialystok, E. 1985. "Interlanguage is not a State of Mind: An Evolution of the Construct for Second Language Acquisition". **Applied Linguistics**. Vol. 6 (2): 102-117.
- Bialystok, E. 1994. "Models of Second Language Learning and the Concepts of Proficiency". En **Fundamental Concepts of Language Teaching**. New York: Oxford University Press.
- Brook, G. L. 1958. **A History of the English Language**. London: Eric Partridge and Simeon Potter.
- Brown, H. D. 1980. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Canale, M. y Swain, M. 1987. "Some Theories of Communicative Competence". En W. E. Rutherford. (Ed). **Second Language Grammar: Teaching and Learning**. London: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. 1989. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". **Applied Linguistics**. Vol.(1): 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne y Larsen-Freeman, Diane. 1983. **The Grammar book: An ESL/EFL Teacher's Course**. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Celce-Murcia Marianne. et al. 1983. **An ESL/EFL Teacher's Course**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Clark, John Williams. 1964. **Early English: A Study of Old and Middle English**. New York: Norton.
- Close, R. A. 1975. **A Reference Grammar for Students of English**. London: Longman.
- Collins Cobuild English Grammar. 1993. Birmingham: Harper Collins Publishers.
- Cook, V. 1991. **Learning Different Types of Grammar in Second Language Learning and Language Teaching**. Longond: Edward Arnold Eds.
- Corder, S. Pit. 1974. "Aspects of Pedagogical Grammar". **Applied Linguistics**. Vol.1 (1): 123-145.
- Corder, S. Pit. 1973. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. Pit. 1973. "The Study of Learners' Language: Error Analysis". En **Introducing Applied Linguistics**. Middlessex: Penguin.
- Crews, Frederick. 1974. **The Random House Handbook**. New York: Randow House.
- Diccionario de la Lengua Española**. 1992. Madrid: Espasa-Calpe. Real Academia Española.
- Diccionario de Lingüística**. 1983. Madrid: Alianza.
- Diccionario de Sinónimos y Antónimos Oceano Conciso**. 1995. México: Oceano
- Diccionario del Uso del Español**. 1984. Madrid: Gredos.
- Diccionario Porrúa de la Lengua Española**. 1975. México: Porrúa
- Diccionario Práctico Larrousse. Conjugación** 1996. México: Larrousse.
- Dickins, P. y Woods. E. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks". **TESOL Quarterly**. Vol 22 (4): 623-646
- Dirven, René. 1990. "Pedagogical Grammar." (Fotocopias) CELE Universidad Nacional Autónoma de México.
- Donghi, Giuseppe. 1995. **¿Cómo Se Dice En Inglés?. 1351 Palabras Ilustradas para Descubrir**. Montreal: Formont Publications Inc.
- Doughty, C. y Pica T. 1986. "Information Gap Tasks: Do they facilitate Second Language Acquisition?" **TESOL Quarterly**. 20 (2): 305-325.

- Ellis, R. 1988. "Developing Grammatical Competence in the Classroom". En **Classroom Second Language Development**. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Ellis, R. 1987. "Variability in Interlanguage". En **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press.
- Enciclopèdia de la Pedagogia/Psicologia**. México: Visual Programa Educativo.
- Enciclopèdia Encarta (C.D.1) 1999**.
- Fotos, S. 1991. "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach". **TESOL Quarterly**. Vol. 25 (4): 605-628.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness-Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". **Applied Linguistics**. Vol. 14: 386-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising Task". **TESOL Quarterly**. Vol. 28 (2): 323-350.
- Fuchs, Marjorie. et al. 1994. **An intermediate Course for Reference and Practice. Focus on Grammar**. New York: Longman.
- Gili Gaya, Samuel. 1994. **Curso Superior de Sintaxis Española**. Barcelona: Bibliograf.
- Grabe, William. 1991. "Current Development in Second Language Reading Research". **TESOL Quarterly**. Vol.25, No.3, Autumn.
- Hadlich, Roger. L. 1982. **Gramática Transformativa del Español**. Madrid: Gredos.
- Harmer, Jeremy. 1996. **The Practice of English Language Teaching**. Longman: London.
- Harsh, Wayne, 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar". **English Teaching Forum**. July-August 1968: 2-10
- Hornby, A.S. 1975. **Guide to Patterns and Usage in English**. London: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. 1979. "On Communicative Competence". En J.B. Pride (Ed). **Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Introduction To English Workbook**. 1999. "Interlingua". México: Idiomas, S.A.
- Kammer, P. Michael. 1953. **Writing Handbook**. Chicago: Loyola University Press.
- Knepler, Myrna. 1990. **Grammar with a Purpose**. "A Contextualized Approach". New York: Maxwell Macmillan.

- Krashen, S.D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". En Kennet Croft (Ed). *Reading on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publisher.
- Larsen-Freeman D., et al. 1990. "Instructed Second Language Acquisition". En *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman D., et al. 1997. "SLA: Types of Data Analysis". En *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman.
- Leech, Geoffrey. et al. 1979. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman.
- Lester, James. D. 1991. *A Writer's Handbook Style and Grammar*. Orlando: Harcourt Brace. Javonovich, Inc.
- Lee J. y Van Patten B. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mc Graw Hill.
- Mac Crum , Robert. et al. 1992. *La Historia del Inglés*. New York: Penguin Books.
- Maclin, Alice. 1981. *Reference Guide to English: A Handbook of English as a Second Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Murphy, Raymond. 1992. *English Grammar in Use*. New York: Cambridge University Press.
- Naunton, Jon. 1990. *Think First Certificate*. Essex: Longman.
- Nolasco, Rob. 1996. *Streetwise*. "Intermediate Student's Book". Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David. 1995. *Atlas Learning Centered Communication*. "High Intermediate". Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1994. "Linguistics Theory and Pedagogic Practice". En Terrence Odlin (Ed). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Odlin, Terrence. 1994. *Introduction in Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. et al. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford English Dictionary The*. 1989. Volume II. New York: Clarendon Press.

- Palmer, F. R. 1988. **The English Verb**. New York: Longman.
- Peña, Rafael Angel de la. 1985. **Gramática Teórica y Práctica de la Lengua Castellana**. México: Universidad Autónoma de México.
- Praninskas, Jean. 1975. **Rapid Review of English Grammar**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Quirk, Randolph. et al. 1972. **A Grammar of Contemporary English**. London: Longman.
- Raines, Ann. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing". **TESOL Quarterly**. Vol.25, No.3 Autumn.
- Richards, Jack. et al. 1997. **New Interchange**. "English for International Communication" Student's Book 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. E. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar". **Applied Linguistics**. Vol.1 (1): 171-185.
- Rutherford, W. E. 1987. "What is Pedagogical Grammar?". En **Second Language Grammar: Teaching and Learning**. London: Longman.
- Rutherford, W.E. 1987. "Consciousness-raising". En **Second Language Grammar: Teaching and Learning**. New York: Longman.
- Rutherford, W. E. 1987. "Grammatical Consciousness-Raising in Brief Historical Perspective". **Second Language Grammar: Teaching and Learning**. London: Longman.
- Schrampler Azar, Betty. 1989. **Understanding and Using English Grammar**. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Seco, Rafael. 1989. **Manual de Gramática Española**. Buenos Aires: Aguilar.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage" En J. C. Richards (Ed). **Error Analysis**. Singapore: Longman.
- Soars, John.& Liz. 1994. **Headway "Student's Book Upper-Intermediate"**. New York: Oxford University Press.
- Spankie, G. M. 1975. **English in Use**. Surrey, England: Thomas Nelson & Sons.
- Strang, Barbara M. H. 1974. **A History of English**. London: Methuen and Co. LTD.
- Swan, Michel. 1980. **Practical English Usage**. Oxford: Oxford University Press.



- Thompson, A. J. et al. 1994. **A Practical English Grammar**. New York: Oxford University Press.
- Underhill, Nick. 1987. **Testing Spoken Language: A handbook of testing Techniques**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, Penny. 1984. **Teaching Listening Comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viney, Peter. et al. 1992. **Grapevine. "Teacher's Book 3"**. London: Oxford University Press.
- Willis, Jane. 1981. **Teaching English Through English**. New York: Longman.
- Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged**. 1971. Massachusetts: Merriam Company Publishers.
- Webster's II New Riverside University Dictionary 1984**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yip, Virginia. 1994. "Grammar Consciousness-Raising and Learnability". En Terence Odlin (Ed). **Perspective on Pedagogical Grammar**. New York: Cambridge University Press.