

34



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ACATLAN

SEMINARIO- TALLER EXTFIACURRICULAR
"GRAMATICA PEDAGOGICA II"

GRAMATICA PEDAGOGICA PARA EL
TRATAMIENTO DE LOS VERBOS
PREPOSICIONALES DE USO MAS FRECUENTE
QUE DIFIEREN EN SU ESTRUCTURA EN INGLES
Y EN ESPAÑOL.

27552

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE

I N G L E S
P R E S E N T A

MIRIAM VILLALVAZO PRECIADO

ASESORA. LIC. EMMA NAVARRETE HERNANDEZ.



UNAM
CAMPUS ACATLAN ACATLAN, ESTADO DE MEXICO



2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis 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.

A mis hijas Paola y
Andrea con todo mi amor.

A G R A D E C I M I E N T O S

Quiero hacer un reconocimiento a las Maestras Rosalia Vázquez, Patricia Andrew, Kathryn Kovacik y Joy Holloway por el tiempo y dedicación que amablemente dedicaron a revisar, corregir y enriquecer las distintas partes que integran este estudio.

Deseo agradecer muy en especial a mi asesora, Licenciada Emma Navarrete, quien iluminó mi camino a través de todo el seminario guiándome siempre con una sonrisa. La aportación de su amplio conocimiento y experiencia docente fue invaluable en la elaboración de esta Gramática Pedagógica.

He tenido la bendición de contar siempre con mis padres a quienes agradezco la oportunidad de estudiar así como su amor y confianza en mí. En especial quiero expresar mi agradecimiento a mi madre por su apoyo sin límites en la realización de este trabajo.

Asimismo, deseo agradecer a mis hermanas Mayra y Norma por su amor y su ayuda incondicional. A mi amiga Guadalupe Ávila mi gratitud y lo mejor de mi amistad por su apoyo y comprensión en los momentos difíciles.

Finalmente agradezco con todo mi corazón a mis hijas y a mi esposo Andrés por brindarme el tiempo, comprensión y apoyo necesarios para la culminación de este proyecto.

INDICE

Capítulo	Página
INTRODUCCION	1
 <u>CAPITULO 1: INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA.</u>	
1.1 Definición de gramática pedagógica (GP)	4
1.2 Tipos de gramáticas	5
1.2.1 Gramática descriptiva	5
1.2.2 Gramática de aprendizaje	5
1.2.3 Gramática pedagógica	6
1.3 Componentes de una gramática pedagógica	7
1.4 Descripción de la población	8
 <u>CAPITULO 2: BASES TEORICO-METODOLOGICAS DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA.</u>	
2.1 Adquisición-Aprendizaje	10
2.1.1 Aprendizaje significativo	13
2.2 Competencia comunicativa	14
2.3 La gramática en las metodologías	15
2.3.1 El método gramática-traducción	15
2.3.2 El método directo	15
2.3.3 El método audiolingüal	16
2.3.4 El enfoque comunicativo	16
2.4 Toma de consciencia e input estructurado	16
2.5 Interlenguaje y análisis de errores	20
 <u>CAPITULO 3: DESCRIPCION LINGÜÍSTICA.</u>	
3.1 Sistema lingüístico de los verbos preposicionales	25
3.2 Análisis contrastivo	28
3.3 Tratamiento pedagógico	32
 <u>CAPITULO 4: ELABORACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA</u>	
4.1 Explicación gramatical para el docente	36
4.2 Comprensión auditiva	37
4.2.1 Ejercicios de comprensión auditiva	40
4.3 Producción oral	49
4.3.1 Ejercicios de producción oral	51
4.4 Comprensión de lectura	58

4.4.1	Breve historia de la lectura en el contexto De la segunda lengua	58
4.4.2	Dos enfoques que pretenden explicar el Proceso de la lectura	60
4.4.3	Modelo interactivo de lectura	61
4.4.4	Consideraciones claves en la selección de Textos para la comprensión de lectura	63
4.4.5	Guía para el tratamiento de ejercicios de Comprensión de lectura	63
4.4.6	Ejercicios de comprensión de lectura	64
4.5	Producción escrita	74
4.5.1	Breve historia de la escritura en el contexto De la segunda lengua	74
4.5.2	Teoría de la escritura como un proceso Cognoscitivo	75
4.5.3	Ejercicios de producción escrita	77
4.6	Habilidades integradas	82
4.6.1	Ejercicios de habilidades integradas	82
	CONCLUSIONES	90
	APENDICE	92
	BIBLIOGRAFIA	98

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1.	Relación entre los tipos de gramáticas.	6
2.	Proceso de adquisición de la lengua.	18
3.	Modelo interactivo de lectura de Rumelhart	62

INTRODUCCION

Para que se logre el aprendizaje de una lengua es necesario que el alumno conozca la gramática de la misma. La gramática es la descripción de las reglas sintácticas y morfológicas que regulan el funcionamiento de una lengua. La gramática, en términos generales, está compuesta de una serie de convenciones morfosintácticas que conllevan a un uso semántico y pragmático compartido; si esta serie de convenciones no es compartida, causa problemas de comprensión y comunicación entre los hablantes.

Es necesario destacar el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas ya que es mediante su conocimiento que se logra tener una competencia lingüística, elemento esencial en el desarrollo de una competencia comunicativa aceptable.

Existen diferentes gramáticas según el tipo de descripción de la lengua que hacen. Entre ellas encontramos la gramática prescriptiva, la gramática tradicional, la gramática estructural y la gramática generativa. Todas ellas se agrupan en lo que se conoce como gramáticas científicas. Estas gramáticas han sido escritas para nativo hablantes y son un gran apoyo para el profesor ya que ofrecen descripciones lingüísticas detalladas de la lengua. Sin embargo, es importante mencionar que dada su complejidad son de difícil acceso para los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera. De ahí que exista la necesidad de elaborar gramáticas que faciliten el aprendizaje de los puntos lingüísticos que causan problema a los alumnos. Una de ellas es precisamente la gramática pedagógica.

En el presente trabajo se analizarán los verbos preposicionales, los cuales en su mayoría son seguidos de las mismas preposiciones en inglés y en español. Sin embargo, los casos en que la preposición difiere de una lengua a otra constituyen un problema de aprendizaje porque generalmente los alumnos ignoran dichos casos y usan para ambos idiomas las preposiciones correspondientes a su lengua materna.

Un ejemplo de un verbo que no causa problemas es *believe* ya que es seguido de la misma preposición tanto en inglés como en español.

Creer en - *believe* in

Por otra parte, el verbo *think* es un ejemplo de un verbo que al ser seguido de diferentes preposiciones en español e inglés lleva al alumno a cometer errores.

Pensar en - *think of* / about

Al usar verbos seguidos de preposiciones es importante que los alumnos aprendan a determinar qué preposiciones asignar a los verbos que difieren en ambos idiomas, ya que en muchas ocasiones el alumno no está consciente de ello y como consecuencia comete errores que pueden llegar a producirse sistemáticamente.

El objetivo general del presente estudio es proveer al profesor de un auxiliar didáctico en la enseñanza de los verbos preposicionales en inglés y facilitar al alumno, de nivel intermedio, el aprendizaje de aquellos verbos de uso más frecuente que son seguidos de una preposición diferente en inglés y en español.

El diseño de esta gramática se justifica porque generalmente se expone al alumno al uso de los verbos preposicionales sin dar mayor tratamiento a este punto gramatical. Esto genera una tendencia en los alumnos a hacer una sobregeneralización acerca del uso de las preposiciones. El alumno tiende a traducir al inglés las preposiciones que toman los verbos en español sin considerar los casos en que dichas preposiciones difieren en ambos idiomas. Esto causa errores en el aprendizaje que en muchas ocasiones llegan a fosilizarse. Para evitar lo anterior se propone el uso de esta gramática pedagógica como tratamiento de errores.

El contenido capitular del presente trabajo es el siguiente:

En el capítulo uno se define la gramática pedagógica así como los componentes necesarios para su elaboración. Asimismo, se analizan los diferentes tipos de gramáticas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y la relación que guardan entre sí. Además, se incluye la descripción de la población a quien se destina este estudio.

En el capítulo dos se proporciona un marco teórico que justifica la metodología propuesta para el tratamiento pedagógico de los verbos preposicionales.

En el capítulo tres se presenta la descripción lingüística de los verbos preposicionales y un análisis contrastivo de su

funcionamiento en español e inglés. Este capítulo contiene también una descripción del tratamiento pedagógico que recibe el punto gramatical en libros de texto y materiales didácticos de inglés como lengua extranjera.

En el capítulo cuatro se presenta una batería de ejercicios para las cuatro habilidades de la lengua (comprensión-producción oral y escrita) conforme a los principios teórico-metodológicos para el diseño de una gramática pedagógica.

En la conclusión se sugieren opciones para dar seguimiento a este estudio.

CAPITULO 1

INTRODUCCION A LA GRAMATICA PEDAGOGICA

El objetivo del presente capítulo es presentar el concepto de gramática pedagógica así como sus componentes para entender su función como medio para facilitar el aprendizaje de un punto gramatical determinado.

Asimismo, se presentan los conceptos de gramática descriptiva y gramática de aprendizaje ya que guardan una relación estrecha con la gramática pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua.

También se analizan los componentes presentes en el diseño de una gramática pedagógica, de ellos sólo se incluye en este primer capítulo la descripción de la población a la que se destina este estudio.

1.1 Definición de gramática pedagógica (GP)

La gramática pedagógica es un auxiliar didáctico que actúa como facilitador en el proceso de aprendizaje y surge del análisis de errores de una población determinada. Es un mediador entre las gramáticas científicas y la gramática que el alumno posee, llamada también gramática de aprendizaje. En su carácter de auxiliar didáctico la gramática pedagógica no puede remplazar al profesor ni al método de enseñanza ya que se limita a ofrecer un tratamiento lingüístico y pedagógico parcial de un punto gramatical específico, es por ello que es elaborada conforme a las necesidades de un grupo en particular.

La gramática pedagógica se presenta como una batería de ejercicios basada en una teoría de aprendizaje de la lengua y en los principios de una metodología determinada.

El punto lingüístico a tratar en esta gramática pedagógica es los verbos preposicionales de uso más frecuente por los alumnos de nivel intermedio del idioma inglés. En este estudio se considerarán sólo verbos seguidos de diferente preposición en inglés y en español. La metodología propuesta en este caso es el enfoque comunicativo considerado de una manera ecléctica.

1.2 Tipos de gramáticas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas existen tres tipos de gramática que se encuentran estrechamente relacionados en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa: la gramática descriptiva, la gramática de aprendizaje y la gramática pedagógica. Enseguida se presenta una descripción de cada una de estas gramáticas.

1.2.1 Gramática descriptiva

La gramática descriptiva es un documento de referencia que describe el funcionamiento ideal de una lengua así como las normas que lo rigen de acuerdo con una teoría determinada. La gramática descriptiva es creada para nativos hablantes, por lo que está escrita en la misma lengua que describe y tiene por objeto hacer explícito lo que el nativo hablante conoce implícitamente de su lengua, (Corder, 1974). La gramática descriptiva proporciona la información lingüística en la que el profesor basa la elaboración de una gramática pedagógica.

1.2.2 Gramática de aprendizaje

La gramática de aprendizaje es la elaboración de hipótesis que hace el alumno acerca del funcionamiento de la lengua meta basándose en su conocimiento del sistema de la lengua materna así como en toda la información que recibe en la segunda lengua¹. El alumno verifica o descarta dichas hipótesis con ayuda del profesor y va creando de este modo un lenguaje intermedio entre su lengua materna y la segunda lengua conocido como interlenguaje, siendo a través del mismo que se puede conocer las estrategias de aprendizaje del alumno.

¹ En este trabajo, los términos "segunda lengua" (L2) y "lengua extranjera" se usan indistintamente y se entienden como cualquier lengua que se aprende después de la lengua materna (L1). La distinción que algunos autores hacen entre segunda lengua y lengua extranjera se refiere al contexto en que se adquiere otra lengua diferente a la materna y no es relevante para este trabajo.

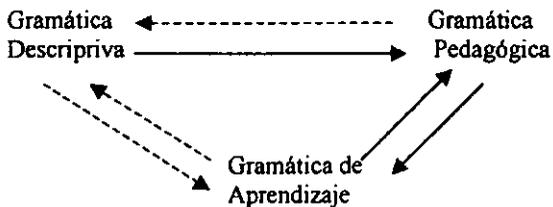
1.2.3 Gramática pedagógica

La gramática pedagógica (GP) es el tratamiento lingüístico y pedagógico a un problema gramatical específico diseñado según las características y necesidades de una población determinada. La GP provee explicaciones gramaticales y una batería de ejercicios presentados de acuerdo con una teoría de aprendizaje y con el conocimiento del alumno. La GP es aplicada según los principios de una metodología en particular y su objetivo es facilitar el aprendizaje de un punto gramatical específico.

Este tipo de gramática es creada para ser asimilada completamente por la población a la que es destinada; con ello se pretende lograr un máximo desempeño en el conocimiento del punto lingüístico determinado.

La relación entre la gramática descriptiva, la gramática de aprendizaje y la gramática pedagógica es de alimentación y retroalimentación recíproca. Esta relación se ilustra con la presentación del siguiente modelo donde las flechas continuas representan una relación directa y las flechas punteadas una relación indirecta.

FIGURA 1
"RELACION ENTRE LOS TIPOS DE GRAMATICAS"



H. Besse et R. Porquier, 1984:198

Es conveniente analizar el modelo anterior a fin de comprender la relación expresada. La información contenida en la gramática descriptiva sirve de base teórico-lingüística a

la gramática pedagógica y es un gran auxiliar para el profesor. Sin embargo, al estar escrita en la lengua meta la gramática descriptiva es de difícil acceso para el estudiante. Como consecuencia, la relación de la gramática de aprendizaje del estudiante con la gramática descriptiva es generalmente indirecta teniendo como mediadores al profesor y a la gramática pedagógica. Por su parte, la gramática de aprendizaje del alumno determina el tipo de gramática pedagógica ya que es mediante la observación del interlenguaje del alumno y el análisis de sus errores que se obtiene la información necesaria para estructurar la gramática pedagógica. A este respecto H. Besse y R. Porquier afirman que: "la gramática de aprendizaje proporciona indirectamente la información que se requiere de las gramáticas descriptivas". (traducción nuestra 1984:198)

1.3 Componentes de una gramática pedagógica

Los componentes de una gramática pedagógica son a saber:

- a) Detección en una población determinada de un problema específico en el aprendizaje de un punto gramatical.
- b) Definición de una teoría de aprendizaje que sirva como base en la elaboración de una batería de ejercicios.
- c) Descripción lingüística de un punto gramatical determinado.
- d) Precisión de una metodología de enseñanza que permita una apropiada aplicación de la batería de ejercicios.

A fin de entender mejor el proceso de elaboración de una gramática pedagógica se expondrá la relación entre los elementos citados anteriormente.

Los referentes que el profesor tiene para identificar la existencia de un problema específico en el aprendizaje de la lengua son el interlenguaje de los alumnos y el análisis de sus errores.

A lo largo del diseño de la gramática pedagógica el profesor se apoya en la teoría de aprendizaje, la cual brinda también información sobre los procesos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lengua meta. Esta teoría servirá para identificar la causa que origina el bloqueo en el proceso de aprendizaje, y podemos decir que dicha teoría surge de la observación que hace el profesor del

interlenguaje utilizado por los alumnos. Una vez que ha sido definida la teoría de aprendizaje, el profesor recurre a la gramática descriptiva para obtener la información requerida por los alumnos, esto es, la descripción lingüística del punto a tratar. Dicha información es delimitada, estructurada y dosificada considerando tanto la teoría de aprendizaje como las características y necesidades de la población.

Finalmente, el profesor utilizando todos los elementos descritos anteriormente diseña una batería de ejercicios de acuerdo con una metodología actual determinada.

A continuación se presentará el primer componente en la elaboración de esta gramática pedagógica: la descripción de la población.

1.4 Descripción de la población

Esta gramática pedagógica está dirigida a alumnos hispanohablantes del Centro de Idiomas Extranjeros (C.I.E.) de la E.N.E.P. Acatlán que cursan los niveles 3 y 4 del plan global (PG) del idioma inglés.

El plan global está dividido en seis niveles que tienen como objetivo capacitar al alumno en el dominio de la lengua a nivel intermedio. Para lograr este objetivo se trabaja el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y de lectura así como de producción oral y escrita. En este trabajo se considerará a los niveles de PG 1-2 como básicos, 3-4 como intermedios y 5-6 como avanzados. Como apoyo a estos cursos el departamento de inglés cuenta con una sala de video y tiene además acceso a los laboratorios de lenguas del C.I.E. Cada nivel está integrado por aproximadamente 25 alumnos cuyas edades en promedio son de 17 a 24 años. Esta población está compuesta en su mayoría por alumnos de licenciatura del mismo plantel, el resto son alumnos de las áreas circunvecinas. Es importante mencionar que para algunas carreras es requisito obligatorio obtener una constancia de posesión del idioma inglés, la cual avala un dominio intermedio en las cuatro habilidades de competencia comunicativa de la lengua. Dicha constancia se otorga al aprobar el examen de requisito.

El profesorado en general utiliza una metodología de enseñanza con enfoque comunicativo donde la importancia del

manejo de la forma de la lengua muchas veces se subordina a la función y se expone la gramática tanto de manera implícita como explícita.

La serie de libros de texto que se maneja es "East West" de K. Graves y A. Rice publicado por Oxford University Press (1990). Esta serie consta de cuatro libros: básico, uno, dos y tres.

La evaluación, en el plan global, se realiza por medio de exámenes departamentales. En cada nivel se aplica un examen parcial a la mitad del curso y al concluirlo un examen final. El puntaje obtenido en dichos exámenes es acumulativo y el mínimo aprobatorio es de 70 puntos en una escala de 0 a 100.

En este capítulo se definió la gramática y su importancia en la enseñanza de lenguas. De ahí se derivó lo que para este estudio se entiende por gramática pedagógica. Asimismo, se explicó la relación entre la gramática descriptiva, la gramática de aprendizaje y la gramática pedagógica y el funcionamiento de cada una de ellas en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Posteriormente se analizaron los componentes necesarios para la integración de una gramática pedagógica con el fin de entender el proceso de elaboración de la misma. Además, se presentó el primero de los elementos a considerar en el diseño de esta gramática pedagógica: la descripción de la población a quien se destina este estudio.

En el siguiente capítulo se analizarán las bases teórico-metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de los aspectos gramaticales de la lengua. El objetivo de este análisis es proveer los principios teóricos que sirvan de base en el diseño de la batería de ejercicios propuesta en esta gramática.

CAPITULO 2

BASES TEORICO-METODOLOGICAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ASPECTOS GRAMATICALES DE LA LENGUA

El objetivo del presente capítulo es presentar los principios teórico-lingüísticos en que se basa tanto la metodología empleada para la enseñanza del punto gramatical tema de este estudio como el diseño de la batería de ejercicios que integra esta gramática.

Conviene comenzar el presente capítulo con una explicación acerca de los procesos de adquisición y aprendizaje, para así describir la manera en que los alumnos hacen uso del monitor para autocorregir su producción.

Además, se analiza el papel de la actitud y la aptitud como factores de gran influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Posteriormente se describe brevemente el tratamiento que se ha dado a la gramática en 4 metodologías representativas del presente siglo. Esta descripción provee una base para la presentación de los modelos de enseñanza que le preceden: la toma de consciencia, la realización de tareas y el *input*² estructurado.

Para concluir y como parte del proceso de adquisición de la lengua extranjera se analiza el interlenguaje y la relevancia de los errores en su producción tanto para el desarrollo de la clase como para la elaboración de la gramática pedagógica.

2.1 Adquisición-Aprendizaje

Es de gran importancia el conocer de qué manera el estudiante construye su propio sistema lingüístico.

Para entender mejor los procedimientos mentales que se llevan a cabo en el aprendizaje de una segunda lengua, es necesario considerar elementos como el tipo de motivación del alumno, su aptitud y actitud con respecto a la L2, como utiliza el

² En este trabajo *input* se refiere a la información lingüística que el alumno recibe durante el proceso de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua.

monitor, y su desempeño en el manejo de los componentes de la competencia comunicativa.

Enseguida se proporciona una explicación de los elementos anteriormente mencionados para comprender mejor la forma en que se relacionan con el aprendizaje de una segunda lengua.

Krashen (1980) sostiene que los estudiantes de una segunda lengua frecuentemente hacen uso de sistemas para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Dichos sistemas son conocidos como **adquisición** y **aprendizaje**.

La **adquisición** es un proceso inconsciente similar al que utilizan los niños al enfrentarse a su lengua materna, ya que ellos internalizan el sistema y habilidades lingüísticas en un ambiente natural y dirigen su atención hacia el significado más que a la forma lingüística.

Por otra parte, el **aprendizaje** es un proceso consciente que se desarrolla en un ambiente formal de enseñanza y que -a diferencia de la adquisición- generalmente cuenta con retroalimentación o corrección de errores. En este proceso se otorga mayor atención a la forma lingüística que al significado. En la producción lingüística de una segunda lengua coexisten tanto los conocimientos adquiridos como los aprendidos y se manifiestan cuando el alumno utiliza el modelo llamado monitor.

La teoría del monitor fue desarrollada por Krashen en 1980 y sustenta que se hace uso del monitor al aplicar de manera consciente los conocimientos gramaticales de la L2 para autocorregir la producción lingüística a nivel sintáctico antes de expresarse.

Krashen afirma que hay 3 tipos de usuarios del monitor:

- 1) Los que hacen uso excesivo del monitor, utilizan la gramática consciente todo el tiempo y no tienen buena fluidez al hablar porque les preocupa demasiado la forma lingüística.
- 2) Los que aparentemente no hacen uso del monitor, no están influenciados por la corrección de errores y sólo ocasionalmente utilizan su conocimiento gramatical consciente.

- 3) Los que hacen un uso óptimo del monitor al estar conscientes de las reglas gramaticales y de su aplicación. Utilizan el monitor para autocorregirse de acuerdo con la situación en que se encuentran, es decir, si requieren comunicarse formalmente monitorean más su producción que si se encuentran en una situación informal de comunicación.

Con relación a la personalidad, los individuos introvertidos generalmente hacen uso excesivo del monitor, por lo que son más vacilantes al hablar y pierden fluidez. En cambio, a las personas extrovertidas frecuentemente no les preocupa monitorear su producción sino que ponen más atención en la comunicación de las ideas, por lo que su discurso es fluido. Así mismo, se dice que el usuario óptimo del monitor no es totalmente introvertido o extrovertido, es decir tiene una personalidad balanceada.

De acuerdo con Krashen el uso del monitor parece estar relacionado con la aptitud o habilidad que poseen los individuos para aprender una lengua, así como con la actitud que esta compuesta por las variables afectivas que están relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua. La actitud esta relacionada con la adquisición, ya que el estudiante no sólo debe ser capaz de entender el *input* de la segunda lengua sino que también debe tener una actitud positiva y abierta hacia ella; de otra forma la adquisición no se llevará a cabo.

Los factores de actitud que promueven la adquisición son:

- 1) La motivación integral que se refiere a la actitud positiva hacia los miembros de la comunidad que habla la L2.
- 2) La empatía es cuando el alumno es capaz de identificarse con los hablantes de la L2 y aceptar el *input* que recibe de ellos.
- 3) La autoestima cuando un alumno tiene una buena imagen de sí mismo por lo general tiene una personalidad más extrovertida. Dicha personalidad favorece la adquisición ya que el alumno está más dispuesto a la interacción y a cometer errores.

La motivación determina en gran medida la actitud del estudiante hacia el aprendizaje de una lengua. El alumno con una motivación integral tendrá un filtro afectivo y nivel de ansiedad bajos, lo que le facilitará relacionar la

información nueva con la que ya conoce y lograr de esta manera que su aprendizaje sea significativo.

2.1.1 Aprendizaje significativo

La población de esta gramática pedagógica realiza el aprendizaje de la L2 en un contexto educativo formal, por lo que es importante analizar el proceso de aprendizaje dentro de dicho contexto.

La teoría de aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel (1987) se aboca al aprendizaje que se da a través de la instrucción. Esta teoría sostiene que existen dos tipos de aprendizaje: el memorístico y el significativo.

El aprendizaje memorístico se efectúa mediante la repetición de conceptos que carecen de significado para quien los aprende, ya que se da a través de asociaciones arbitrarias. Quien realiza este aprendizaje no se esfuerza por integrar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos.

El aprendizaje significativo se lleva a cabo cuando el individuo tiene una motivación por aprender una segunda lengua y realiza un esfuerzo para integrar los conocimientos nuevos a su estructura cognoscitiva.

De acuerdo con Ausubel, "el aprendizaje significativo será generalmente más eficaz que el aprendizaje memorístico" (1987:213).

La afirmación anterior se basa en las ventajas que tiene la asimilación con respecto a la repetición:

1. La retención de la información es más prolongada.
2. Se facilita la adquisición de conocimientos nuevos relacionados.
3. Produce modificaciones sustanciales en la estructura cognitiva.

Asimismo, para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que se cumplan ciertas condiciones referentes al material y al alumno. Dichas condiciones son:

1. Que el material este integrado por una estructura de elementos organizados entre sí de manera lógica.

2. Que exista una predisposición por parte del alumno para esforzarse en relacionar los contenidos a aprender.
3. Que la estructura cognoscitiva del alumno tenga conocimientos que puedan ser relacionados con la información nueva.

Como se mencionó anteriormente, el aprendizaje significativo lleva al alumno a reestructurar sus conocimientos del sistema lingüístico. Cuando aplica ese conocimiento a la par con sus estrategias para comunicarse adecuadamente en un contexto determinado se dice que está haciendo uso de su competencia comunicativa, la cual se presenta a continuación.

2.2 Competencia comunicativa

Según Hymes (1979), competencia comunicativa son las capacidades de una persona para comunicarse dependiendo de su conocimiento lingüístico, así como de su habilidad para usar la lengua. Dichas capacidades están compuestas por el conocimiento de los sistemas psicolingüístico, sociocultural, probabilístico y de competencia gramatical. Sin embargo, Hymes no establece que exista una integración de estos sistemas.

Por su parte, Canale y Swain (1987) integran tres tipos de competencia dentro de la competencia comunicativa:

- 1) La competencia gramatical es la habilidad de aplicar el conocimiento del sistema lingüístico.
- 2) La competencia sociolingüística es la habilidad para usar la lengua en una determinada situación social de comunicación.
- 3) La competencia estratégica es la habilidad para usar estrategias de comunicación para entender y expresar la lengua organizando los enunciados de forma que el mensaje se transmita efectivamente.

Estas tres competencias están interrelacionadas y cada una tiene la misma importancia para que exista un equilibrio en la comunicación.

Canale y Swain (1989) sostienen que la teoría de Hymes no puede considerarse integrativa porque dedica poca atención a aspectos tales como la manera en que los enunciados se unen a nivel de discurso y no provee una integración de los componentes de la competencia comunicativa.

Cabe hacer énfasis en que dada la relevancia de la competencia gramatical como componente de la competencia comunicativa es necesario contar con una instrucción gramatical adecuada. Para ello, las gramáticas pedagógicas son un valioso auxiliar en dicha instrucción ya que funcionan como facilitadores en el proceso de aprendizaje de un punto gramatical determinado.

Habiendo señalado la importancia de la instrucción gramatical resulta conveniente presentar un apartado que explique el papel que ha tenido la gramática en algunas metodologías representativas del siglo XX.

2.3 La gramática en las metodologías

En este apartado se pretende presentar una breve exposición del tratamiento que se ha dado a la gramática en el presente siglo. Se considerarán 4 de las metodologías de enseñanza de lenguas, a saber: el método gramática-traducción, el método directo, el método audiolingual y el enfoque comunicativo.

2.3.1 El método gramática-traducción

En este método el énfasis de la enseñanza estaba en la forma gramatical y se buscaba que el alumno aprendiera categorías de palabras así como partes del discurso. La gramática era presentada explícitamente. A partir de una estructura gramatical se hacía una generalización acerca de su utilización. El error era rechazado dado que la gramática era normativa.

2.3.2 El método directo

Este método substituyó al método gramática-traducción y proponía la enseñanza de la L2 de la misma forma que el alumno adquiría la lengua materna. Los estudiantes no estaban conscientes de las reglas gramaticales las cuales se presentaban de manera implícita a través del discurso. No se permitía el uso de la lengua materna ni se toleraban los errores. El objetivo central de la enseñanza era el desarrollo de la producción.

2.3.3 El método audiolingüal

El método audiolingüal fue desarrollado en Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial y en él se considera al aprendizaje de la lengua como un proceso de formación de hábitos. La gramática se presenta en diálogos que los alumnos deben repetir y en ejercicios mecánicos de estímulo-respuesta. En este método la enseñanza de la gramática es implícita.

2.3.4 El enfoque comunicativo

A partir de los 70's con la teoría de competencia comunicativa de Hymes crece el interés por conocer los procesos cognoscitivos involucrados en la adquisición de una segunda lengua. Se considera que el alumno hace uso de los sistemas gramatical, sociocultural, psicolingüístico y probabilístico para comprender y comunicar mensajes en la L2.

Basándose en este conocimiento se propone una enseñanza que enfatiza la función por encima de la forma. La gramática es parte de la competencia comunicativa y se presenta tanto de forma implícita como explícita con enfoques inductivos y deductivos. El error es valorado porque en él se reflejan las estrategias de aprendizaje del alumno.

Como se ve, no hay un consenso sobre como presentar la gramática; sin embargo, una gramática pedagógica puede basarse en cualquiera de las metodologías anteriores o en una síntesis de principios teóricos de varias de ellas con el fin de proveer el tratamiento pedagógico más adecuado para la adquisición de la lengua extranjera. Dicho tratamiento depende en gran medida de una adecuada instrucción gramatical. Esta gramática propone el uso de los siguientes modelos de enseñanza para la instrucción gramatical: toma de consciencia, realización de tareas e *input* estructurado.

2.4 Toma de consciencia e *input* estructurado.

El aprendizaje eficaz, como se mencionó, debe ser significativo, es decir, lo que se va a aprender se puede relacionar con un conocimiento previo. Esto nos lleva al

concepto de aprendizaje dentro de un contexto ya familiar para el alumno, donde se debe introducir los aspectos gramaticales de la lengua desconocidos para él. Para lograr lo anterior, este estudio propone la utilización del modelo de toma de consciencia gramatical cuyo objetivo general es enfocar la atención de los estudiantes en determinadas estructuras gramaticales. Este modelo difiere de la enseñanza tradicional de la gramática básicamente en lo siguiente:

La toma de consciencia es un facilitador del aprendizaje a través del cual el alumno puede llegar a lograr una competencia gramatical en la L2. Por otro lado, en el enfoque gramatical tradicional se pretende proporcionar de manera explícita todos los elementos que componen los aspectos gramaticales de la lengua a través de un aprendizaje memorístico. En otras palabras, la toma de consciencia gramatical es un instrumento, no el objeto de tal aprendizaje, y en ella se dan los elementos necesarios para que el alumno pueda adquirir un punto lingüístico y desarrollar una consciencia analítica de los aspectos formales de la L2. El aprendizaje se logra a través de la práctica.

Por otra parte, la enseñanza explícita de la gramática presupone ventajas a los alumnos más maduros con respecto a los más jóvenes ya que los primeros tienen mayor experiencia en el manejo de este tipo de conocimiento, lo que los lleva a poder utilizar una variedad más amplia de recursos y estrategias de aprendizaje. Asimismo, este tipo de enseñanza -en forma significativa- ofrece lograr un aprendizaje de la lengua más efectivo y en un periodo de tiempo más corto que el aprendizaje implícito.

Por lo anterior se puede decir que las actividades de toma de consciencia pueden ser presentadas de manera que provean una mayor oportunidad de comunicación en el salón de clase a través del modelo de realización de tareas desarrollado por Fotos y Ellis (1991).

El modelo de realización de tareas propone actividades para lograr la toma de consciencia y que el alumno internalice un determinado punto lingüístico así como el proveer oportunidades para que exista una interacción basada en el intercambio de información. Ellis y Fotos sugieren trabajar en pares o grupos pequeños para que haya mayor interacción estudiante-estudiante. La desventaja en la utilización de

este modelo es que el *output*^{*} que producen los alumnos no siempre es el apropiado.

Sin embargo, de acuerdo con Ellis y Schmidt (1988), se puede dar una adquisición más rápida y eficaz de un punto gramatical cuando en la instrucción formal se crea la consciencia gramatical de un punto lingüístico por medio de una actividad de toma de consciencia; y posteriormente se expone al alumno a un *input* comunicativo donde pueda reconocer, entender y aplicar dicha estructura gramatical. Entonces la instrucción formal interactúa con la adquisición. Es por ello que ambos autores hacen énfasis en la necesidad de que los alumnos sean expuestos a un *input* comunicativo para que se de la adquisición.

Por lo anterior puede decirse que en la instrucción formal se promueve la toma de consciencia, sin embargo, el alumno debe estar expuesto a un *input* comunicativo y no sólo al conocimiento de los aspectos formales de la lengua.

Enseguida se presenta el modelo de *input* estructurado, el cual señala la importancia de dar un tratamiento pedagógico apropiado a los aspectos gramaticales de la lengua, enfocando la atención primero hacia el *input* que recibe el alumno.

Lee y VanPatten (1994) señalan el hecho de que en las clases de idiomas se proporciona un ambiente cada vez más rico en contextos comunicativos aún cuando por lo general se sigue manejando la instrucción gramatical tradicional. El problema con esta última es que se enfoca en la producción o *output* en la L2, cuando el alumno aún no ha tenido la oportunidad de construir un sistema lingüístico, ya que se pretende que utilice uno ya desarrollado.

El modelo de *input* estructurado de Lee y VanPatten (1994) propone la manipulación del *input* y la utilización de explicaciones gramaticales en el salón de clases. Este modelo esta basado en el siguiente esquema acerca del proceso de adquisición de la lengua.

FIGURA 2
"PROCESO DE ADQUISICION DE LA LENGUA"

Input → Intake → Sistema en desarrollo → Output

Lee y VanPatten, 1994:94

* Se entiende por *output* la producción tanto oral como escrita que hace un alumno de L2

De acuerdo con estos autores, el desarrollo de un sistema lingüístico depende del *input* que se recibe. El *input* debe contener elementos que permitan al estudiante formar un sistema a través de asociaciones forma-significado.

Según esta propuesta, para que se dé esta adquisición es necesario que los estudiantes tengan acceso a un *input* comprensible y significativo. La instrucción debe comenzar con el *intake* o procesamiento del *input* a través de actividades que servirán de guía para enfocar la atención del alumno en un punto gramatical específico.

Las actividades de *input* estructurado propician la adquisición de la L2; en ellas no se pide al alumno que produzca una estructura gramatical determinada, sino que la identifique y procese en el *input*. Asimismo, se requiere que el estudiante no sólo ponga atención a la forma, sino también al significado.

A continuación se presenta una lista de los principios para la elaboración de las actividades de *input* estructurado:

1. Presentar una estructura a la vez.
2. Mantener la atención enfocada en el significado.
3. Pasar de los enunciados al discurso.
4. Incluir *input* oral y escrito.
5. Hacer que el alumno utilice el *input*.
6. Considerar las estrategias de procesamiento del estudiante.

Lee y VanPatten sugieren los siguientes tipos de actividades de *input* estructurado:

- Opciones binarias
- Relacionar elementos
- Proveer información
- Opción múltiple
- Encuestas

Las actividades de *input* estructurado son el primer paso hacia la adquisición de una competencia gramatical. En una clase se debe llevar a los alumnos de las actividades de *input* estructurado a las de *output* estructurado, ya que tales actividades son útiles en el desarrollo de la fluidez.

Puede decirse que para lograr la adquisición es necesario que los estudiantes procesen primero un *input* significativo. Dicho *input* debe ser organizado de tal manera que haga énfasis en un punto gramatical específico para que sirva de auxiliar en la adquisición. Los tres modelos expuestos anteriormente enfatizan la importancia de la instrucción gramatical y del *input* en la obtención del conocimiento de modo que se cree en el alumno una consciencia gramatical que aunada a la práctica en ambientes interactivos y significativos puedan llevar a la adquisición.

Para los fines de este trabajo se propone la utilización de dichos modelos como base para el diseño de la batería de ejercicios presentada en esta gramática pedagógica para el tratamiento de los verbos preposicionales.

Además de lo anteriormente expuesto, para la realización de una gramática pedagógica es necesario considerar el análisis de los errores de los alumnos así como los procedimientos que integran su sistema lingüístico en desarrollo o interlenguaje.

2.5 Interlenguaje y análisis de errores.

De acuerdo con Selinker, el interlenguaje "es un sistema lingüístico separado basado en el *output* observable que resulta de la producción que hace el estudiante de una norma en la lengua meta" (1974:35).

El interlenguaje esta conformado por las estructuras internalizadas del estudiante y los procesos de aprendizaje que unen psicológicamente la lengua materna y la lengua meta. Las predicciones con respecto al desempeño del estudiante en una teoría de aprendizaje de la L2 deben basarse en los enunciados producidos en el interlenguaje.

En el interlenguaje se puede presentar un mecanismo llamado fosilización que ocurre cuando el alumno mantiene en su interlenguaje -sin importar las explicaciones que haya recibido de la L2- elementos lingüísticos que pueden causar errores en la producción de la L2. Las estructuras fosilizadas tienden a permanecer de forma potencial en el interlenguaje presentándose en el *output* aún cuando parecían erradicadas y suelen aparecer cuando la atención del

estudiante está enfocada en un trabajo intelectual nuevo y difícil, o cuando se ve afectado por emociones como la ansiedad o la relajación extrema.

Según Selinker (1974), existen cinco procesos centrales que se presentan cuando se aprende una L2:

1. La transferencia de la lengua.
2. La transferencia de entrenamiento.
3. Las estrategias de aprendizaje de una L2.
4. Las estrategias de comunicación en una L2.
5. La sobregeneralización.

Estos procesos son llamados centrales porque controlan en gran medida la estructura superficial de los enunciados, sin embargo, existen muchos otros procesos que a nivel consciente o inconsciente también influyen en la forma superficial de la producción en el interlenguaje. Entre más básico sea el nivel de conocimiento de la L2 en los estudiantes, más elementos del interlenguaje van a utilizar.

El interlenguaje surge a partir de la necesidad de comunicar en una segunda lengua y se va conformando con muchos elementos que se interrelacionan por lo que podemos decir que es un sistema de construcción creativa.

La hipótesis del interlenguaje propone estudiar el discurso de los alumnos, y para ello es necesario analizar los errores en la producción.

Los errores derivados del proceso de aprendizaje de una L2 deben ser analizados cuidadosamente ya que proveen información acerca del proceso de adquisición de una segunda lengua. De acuerdo con Corder (1973) se debe distinguir entre *error* y *mistake*:

Mistake es una falla en la utilización de un sistema que se conoce. Quien comete esta falla es capaz de reconocerla y corregirla. La producción de un *mistake* no es causada por una deficiencia en el dominio de la lengua, sino por factores tales como la falta de tiempo para monitorearse, nerviosismo, ansiedad o cansancio.

Por otra parte, *error* es una producción que el alumno no puede identificar ni corregir por sí solo. Este tipo de

equivocaciones permite descubrir como el estudiante procesa el conocimiento.

Los errores pueden ser ocasionados por diversas causas, entre otras: interferencia de la L1, el contexto sociolingüístico de comunicación, las estrategias psicolingüísticas y los factores afectivos. A continuación se describen detalladamente cada una de ellas.

1. Transferencia interlingüal. El estudiante se basa en el sistema lingüístico de su lengua materna. Resulta de gran ayuda que el profesor conozca la lengua materna del alumno para que realice una adecuada detección y análisis de este tipo de errores.
2. Transferencia intralingüal. Conocida también como sobregeneralización o transferencia intralingüal negativa. Es la transferencia negativa de elementos dentro de la lengua meta, en la mayoría de los casos debida a una generalización incorrecta del funcionamiento de la L2.
3. Contexto de aprendizaje. Se refiere a la influencia que pueden tener los elementos presentes en el ambiente de aprendizaje para que se produzca un error.
4. Las estrategias de comunicación. El alumno emplea las estrategias de comunicación para hacer llegar su mensaje a su interlocutor.

Es de relevancia para la elaboración de esta gramática pedagógica el distinguir a la transferencia interlingüal y a la sobregeneralización como las causas principales que provocan errores en la producción de los verbos preposicionales.

El análisis de errores ayuda a identificar el nivel de dominio de la L2 del estudiante y a revelar las estrategias de aprendizaje que utiliza. Con base en esta información, se puede diseñar y/o modificar tanto los materiales, como los planes de estudio.

Por otra parte, la corrección de errores es útil en el salón de clase y es el profesor quien debe decidir qué errores corregir dependiendo de la prioridad establecida en el momento de la producción de los mismos.

Además, el profesor puede utilizar su conocimiento acerca de las posibles causas de errores, los métodos de análisis de los mismos así como del sistema lingüístico de la L1 y de la L2 a manera de auxiliares en la prevención y corrección de errores con el fin de ayudar al alumno a construir un sistema de interlenguaje cada vez más eficiente.

Con base en lo anteriormente expuesto, se puede decir que las gramáticas pedagógicas son una valiosa herramienta que favorece el desarrollo del interlenguaje a través de la corrección o erradicación de un error específico en la producción de la lengua extranjera, por lo tanto, es necesario que el profesor lleve a cabo la elaboración de dichas gramáticas considerando el análisis de errores.

En este capítulo se incluyeron los aspectos involucrados en los procesos psicolingüísticos que se presentan en la adquisición-aprendizaje de una segunda lengua así como los factores que influyen en ambos, además del aprendizaje significativo como una teoría cognoscitiva.

También se consideró la competencia comunicativa y la relevancia de la competencia gramatical como uno de sus componentes. Así mismo, se describió de manera muy general el papel de la gramática en diferentes metodologías de enseñanza de la L2 y se consideró su relación con la selección de una metodología que sirviera de base para el diseño de la gramática pedagógica.

Asimismo, se presentan tres modelos para la enseñanza de la gramática que son: toma de consciencia, realización de tareas e *input* estructurado. Tales modelos servirán de apoyo para la elaboración de la batería de ejercicios de esta gramática pedagógica.

Finalmente se definió el interlenguaje como un sistema que el alumno crea durante el aprendizaje de una segunda lengua y se consideró al error como la evidencia de que dicho sistema existe, y que fue punto de partida para la selección de la estructura lingüística a tratar en esta gramática pedagógica.

CAPITULO 3

DESCRIPCION LINGÜÍSTICA

En este capítulo se proporcionará una descripción lingüística de los verbos preposicionales. Se analizará el papel de dicha estructura gramatical en la historia del idioma inglés. También se consultarán las gramáticas de L1 con el fin de determinar si los verbos seguidos de preposiciones constituyen un problema para los nativos hablantes del inglés.

Del mismo modo, se analizará el tratamiento que este punto lingüístico recibe en las gramáticas de L2 para identificar las posibles áreas de dificultad para el alumno. Asimismo, se presentará un análisis contrastivo de los verbos preposicionales en inglés y sus equivalentes en español, y se describirá el tratamiento pedagógico que se otorga a este tipo de verbos tanto en libros de texto como en material didáctico.

3.1 Sistema lingüístico de los verbos preposicionales

Según Palmer (1980) las gramáticas tradicionales analizan el idioma a partir de las ocho partes del discurso o clases de palabras. Esta clasificación se basa en el griego y es debido a su fuerte influencia que el inglés se estudiaba basándose en las raíces tanto griegas como latinas. En dichas gramáticas se consideran los verbos y las preposiciones como partes separadas del discurso, pero no se analiza el fenómeno de los verbos preposicionales como tal por no ajustarse al sistema grecolatino. Se puede decir después de haber consultado a Brook (1968), Strang (1970), Pyles (1993) y Baugh (1993) que el punto lingüístico **verbos preposicionales** no se trata en la historia del idioma inglés por ser un concepto gramatical de la lingüística moderna.

Las gramáticas para nativos hablantes del inglés (Lester 1991, Kammer 1953 y Crews 1977) no incluyen un análisis de los verbos preposicionales por lo que se supone que no constituyen un problema para el hablante nativo.

Las definiciones de verbo y preposición no difieren mucho de un diccionario a otro. El diccionario *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* define verbo como "la palabra o frase que indica lo que alguien o algo hace, el

estado en que alguien o algo está".* (1974:953). Asimismo, define preposición como "la palabra o grupo de palabras que se ubican con frecuencia antes de un sustantivo o pronombre para indicar lugar, dirección, fuente, etc.".* (1974:657).

En el *Longman Dictionary of Contemporary English* se presentan las siguientes definiciones de verbo y preposición:

Verbo "Palabra o frase que dice lo que alguien o algo es, hace o experimenta".* (1982:1219)

Preposición "Palabra usada con un sustantivo, pronombre, o forma "ing" para mostrar su conexión con otra palabra".* (1982:861)

Sin embargo, las definiciones anteriores no explican el fenómeno verbo preposicional.

Antes de entrar en una discusión acerca de los verbos preposicionales es necesario dar una explicación sobre este tipo de verbos.

Muchos autores de gramáticas para L2 (Freeborn 1988, Collins 1991, Jackson 1985, Veit 1986, Christophersen 1982, Praninskas 1975 y Thomson y Martinet 1988) se limitan a tratar en diferentes apartados a los verbos y a las preposiciones sin considerar a los verbos preposicionales.

Según Quirk (1980) los verbos pueden ser divididos en *single-word verbs* y *multi-word verbs*. Estos últimos son combinaciones de un verbo y una o más palabras. Se les llama *multi-word* porque funcionan sintáctica o semánticamente como un solo verbo. Por ejemplo:

look at - see (ver)
give in - surrender (rendirse)

Existen tres tipos de *multi-word verbs*:

- *phrasal verbs*, e.g. *take off*, *blow up*
- *prepositional verbs*, e.g. *stare at*, *ask for*
- *phrasal-prepositional verbs*, e.g. *put up with*, *look down on*

Los *phrasal verbs* y los verbos preposicionales son una combinación de un verbo y una partícula, mientras que los

* Traducción nuestra.

phrasal-prepositional verbs son una combinación de un verbo y dos partículas.

Conviene ahora distinguir entre los *phrasal verbs* y los verbos preposicionales.

Semánticamente en los verbos preposicionales se conserva el significado léxico del verbo y la preposición puede mantener ese significado o tener una función de intensificador. (Quirk,1980:812) Por ejemplo:

*They **picked** the papers **up** from the floor.* (conserva el significado léxico de las 2 partes)

*She **swept** the crumbs **up**.* (la partícula funciona como intensificador)

Por otra parte, Quirk afirma que los *phrasal verbs* funcionan con un significado no literal. "*The verb and the particle are fused into a new idiomatic combination, the meaning of which is not deducible from its parts*" (1980:812).

Por ejemplo:

*They **picked** English **up** during their last vacation in the U.S.A.*

picked + up significa aprender

En este estudio sólo se considerarán las diferencias a nivel semántico. Sin embargo, cabe señalar que Quirk (1980) también hace distinciones tanto a nivel sintáctico como fonológico entre los verbos preposicionales y los *phrasal verbs*.

Muchos verbos preposicionales son seguidos de alguna preposición en particular. En estos casos se crea la problemática de saber qué preposición usar con cada verbo. Por ejemplo:

He apologized for being late.

Algunos verbos admiten más de una preposición y su significado puede cambiar dependiendo de la preposición que le siga. Por ejemplo:

- dream about (while asleep)
She dreamt about Mike last night.

But:

- dream of (imagine)
When I was younger I dreamt of being a movie star.

3.2 Análisis contrastivo

Al igual que las gramáticas de inglés, las gramáticas españolas (Alonso 1971, Seco 1979, Alcina 1980 y Revilla 1986) no proporcionan un análisis de los verbos preposicionales sino que tratan los verbos y las preposiciones separadamente. Asimismo, el Diccionario de la Lengua Española no incluye las preposiciones que siguen determinados verbos en las definiciones y descripciones de uso. Por lo anteriormente expuesto, se puede decir que los verbos preposicionales no representan un problema de aprendizaje para los nativos hablantes de español ya que de alguna manera aprenden a seleccionar la preposición a usar según el verbo de que se trate.

Las preposiciones que siguen a determinados verbos en español no siempre son equivalentes a las preposiciones que siguen a estos mismos verbos en inglés. La problemática entonces para el estudiante de inglés como segunda lengua es aprender cuál preposición usar dependiendo del verbo que siga.

Los verbos preposicionales en inglés son muy numerosos por lo que el Apéndice 1 provee sólo una lista parcial de los verbos y preposiciones de uso más frecuente y sus equivalentes en español. De esta lista se considerarán para esta gramática pedagógica 19 verbos cuya preposición difiere en inglés y en español. La selección resultante se expresa a continuación.

VERBO PREPOSICIONAL ESPAÑOL

Apologize for Disculparse por
She **apologized for** arriving late.

Apologize to Disculparse con
He **apologized to her** for his behavior.

Base on Basar en
The book is **based on** his work experience.

Concentrate on Concentrar en
We **concentrated on** doing one job at a time.

Count on Contar con
We can **count on** his approval.

Depend on Dependier de
He **depends on** his father for an allowance.

Dream of/about Soñar con
I **dreamt of** Andrea last night.

Decide on Decidir
She had to **decide on** the cheapest one.

Hide from Esconder de
They **hid from** the police in an old house.

Insist on Insistir en
She **insisted on** coming with us.

Judge by/on Juzgar por
They **judged her by** her performance.

Laugh at Reirse de
Unkindly they **laughed at** her.

Marry to, get/be Casarse con
She was **married to** a lovely man.

Release from Liberar de
He **released her from** her promise.

Rely on Confiar en
She **relied on** her father for everything.

Separate... from Separar de
*She couldn't **separate** her thoughts **from** her feelings.*

Smile at Sonreír con/por
*She **smiled at** the joke.*

Spend on Gastar en
*How much do you **spend on** food each week?*

Suffer from Sufrir de
*The number of people **suffering from** heart disease has increased.*

Think of/about Pensar en
*I can't **think of** any reason why the accident happened.*

El estudiante de inglés como L2 suele basarse en el sistema lingüístico de su lengua materna para entender el de la segunda lengua. Este fenómeno ocasiona lo que se denomina transferencia interlingüal. Dicha transferencia puede ser positiva o negativa.

Cuando las generalizaciones acerca de la L2 son adecuadas, es decir, cuando determinado punto lingüístico funciona del mismo modo en ambos idiomas se dice que la transferencia es positiva, por ejemplo:

Español: Lo compartió con su familia.
Inglés: *He **shared** it **with** his family.*

En este caso se utiliza una preposición equivalente en español y en inglés por lo que la transferencia resulta positiva.

Cuando el alumno hace una generalización en la cual el sistema lingüístico de la L2 no funciona igual que el de la L1, entonces se dice que la transferencia es negativa, por ejemplo:

Español: Él se disculpó con Alex por no decir la verdad.
Inglés: *He **apologized to** Alex for not telling the truth.*
**He apologized with Alex for not telling the truth.*

En el ejemplo anterior el verbo *apologize* no es seguido de una preposición equivalente en español y en inglés, lo que deriva en una transferencia interlingüal negativa.

Puede decirse que la mayoría de los verbos preposicionales son seguidos de preposiciones equivalentes en inglés y en español (ver Apéndice 1). Sin embargo, existen casos en que

las preposiciones difieren de un idioma a otro, lo que puede ocasionar errores en la producción de la L2.

Enseguida se presenta una lista de las preposiciones que siguen a los verbos seleccionados para esta gramática pedagógica y sus equivalentes en español.

PREPOSICIÓN	ESPAÑOL
about	de, acerca de, sobre, con respecto a, alrededor de, en torno de, por, en, cerca de, cosa de, unos, unas, como de, poco más o menos de, ocupado en, atendiendo a, con.
at	a, con, de, por, de acuerdo con, en.
by	por (cuando denota el agente, el instrumento, la causa, el modo y el medio por el cual se ejecuta una cosa); a, en, para, por, junto a, cerca de, al lado de, (cuando denota proximidad); de, con, en, según, de acuerdo con.
from	de, desde, de parte de, a fuerza de, por, a causa de, según, con.
of	de es el significado general de <i>of</i> ; pero hay algunas expresiones, sobre todo con verbos en que equivale a otra preposición o no se traduce (<i>to dream of</i> , soñar con; <i>to think of</i> , pensar en).
on	sobre, encima de, en, a, al, bajo, con, por, so (<i>on pain of death</i> , bajo /so pena de muerte).
to	a, en dirección a, hasta, hacia, para, por.

Una causa de problema en la elección adecuada de las preposiciones es que el alumno tiende a utilizar en los casos de verbos preposicionales en inglés las preposiciones que siguen a los verbos en español, por ejemplo:

Español: Arturo insistió en llevarla a casa.
Inglés: *Arturo *insisted in taking her home.*
Arturo **insisted on** taking her home.

Otra fuente de error en la producción de verbos preposicionales es como se ha visto, que una preposición puede ser equivalente a otras tantas lo cual crea confusión en el momento de elegir la preposición que sigue a un verbo determinado, por ejemplo:

Español: Él comenzó por tocar el piano.
Inglés: He **began by** playing the piano.
*He began for playing the piano.

Las preposiciones *by* y *for* equivalen a "por" en español y esto origina que el alumno tenga problemas en elegir la preposición adecuada.

3.3 Tratamiento pedagógico

Es importante para esta gramática pedagógica hacer una revisión del tratamiento pedagógico que se ha dado a los verbos preposicionales tanto en libros de texto como en otro tipo de material didáctico.

En los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera de nivel básico de Graves(1988), Harmer(1988,1993), Hartley(1984) y Holloway(1989), únicamente se hace énfasis en el verbo *to be + prepositions of location* o presentan otros verbos sin mencionar su relación con las preposiciones que los siguen.

En los libros de nivel intermedio de Graves(1989), Harmer(1989,1994), Immel(1994) y Hartley(1985), los verbos preposicionales no son tema de estudio o revisión. Sin embargo, Jones(1992) sí presenta actividades relacionadas con este tipo de verbos (*fill in the blanks, match columns*).

Se puede decir que es en los libros de texto de nivel avanzado de Jones(1989), Naunton(1989), Soars(1989), Stone(1977), Murphy(1994), Knepler(1990) y O'Connell(1993) donde se encuentra la mayor cantidad de información y actividades relacionadas con los verbos preposicionales.

En cuanto a los materiales didácticos de Lee(1988), Thomson y Martinet(1988), Rinvolucrí(1991) y Deller (1990), no todos

contemplan los verbos preposicionales en su contenido o se limitan a la revisión de *phrasal verbs*.

Como se ha visto, la atención hacia las preposiciones que siguen a determinados verbos se enfoca mayormente en los niveles avanzados, pero el problema radica en que los alumnos comienzan a tratar con los verbos preposicionales desde los niveles básico e intermedio. El no proveer un tratamiento oportuno para este tema podría derivar en un caso extremo, en la fosilización de los errores de producción de este tipo de verbos. Por lo anterior, se considera conveniente incluir en la clase de lenguas una mayor cantidad de información y práctica de esta estructura lingüística para el alumno. Esta gramática pedagógica intenta contribuir en el logro de este objetivo.

A través de la investigación del tratamiento pedagógico que reciben los verbos preposicionales en las gramáticas para estudiantes de inglés como L1, se vió que el manejo de los mismos no constituye un problema para los nativos hablantes de dicho idioma. Asimismo, se presentó un análisis del sistema lingüístico de los verbos preposicionales basado en las gramáticas para estudiantes de inglés como lengua extranjera. Posteriormente se incluye el análisis contrastivo del sistema de los verbos preposicionales en inglés y en español señalando sus similitudes y contrastes, así como las posibles áreas de dificultad para el alumno. Además se proporcionó la selección de los diecinueve verbos a tratar en la elaboración de la batería de ejercicios de esta gramática pedagógica con sus equivalentes en español.

Por último se investigó en libros de texto y material didáctico a fin de identificar el tratamiento pedagógico que ha recibido el tema verbos preposicionales en el salón de clase.

El siguiente capítulo incluye la propuesta de esta gramática pedagógica de una batería de ejercicios para el tratamiento de los verbos preposicionales en las cuatro habilidades de la competencia comunicativa.

CAPITULO 4

ELABORACION DE LA GRAMATICA PEDAGOGICA

En este capítulo se exponen las características de las actividades y ejercicios propuestos en esta gramática pedagógica según diferentes metodologías de enseñanza. Asimismo, se presenta una descripción lingüística de los verbos preposicionales diseñada para que el docente tenga una referencia gramatical específica con la cual pueda trabajar con la población meta de este estudio.

Posteriormente se analizarán las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita) y se propondrán ejercicios y actividades para cada una de ellas con el propósito de facilitar la comprensión y adquisición de los verbos preposicionales seleccionados para este trabajo.

Existen diversos modelos de enseñanza de la gramática basados en la teoría cognoscitiva por ejemplo, el modelo de toma de consciencia, de *input* estructurado, de *output* estructurado, de realización de tareas y el enfoque comunicativo, de los cuales han sido seleccionados cuatro para la elaboración de los ejercicios propuestos en este trabajo:

- Modelo de *input* estructurado.
- Modelo de *output* estructurado.
- Modelo de realización de tareas.
- Enfoque comunicativo.

A continuación, se presentan las características de los ejercicios basados en la teoría cognoscitiva así como la relación que tienen con cada uno de los modelos seleccionados.

Modelo cognoscitivo

- Exponer al alumno al uso de la segunda lengua en situaciones naturales. Esta característica también está presente en las actividades de enfoque comunicativo.
- Procesamiento del *input* usando estrategias naturales como la inferencia.
- Los alumnos, basándose en el mundo real y hechos culturales, usan sus habilidades cognoscitivas de manera

creativa para formar hipótesis acerca de la estructura de la L2. Crean reglas, las prueban y si no son correctas las modifican. Las actividades de *input* estructurado requieren que el alumno utilice el *input* por lo que también procesa la información y crea hipótesis acerca del funcionamiento de la L2.

- El alumno planea y monitorea la producción oral. Para las actividades de *output* estructurado también es necesario que el alumno planee su producción para expresar ideas basándose en una determinada estructura lingüística.

Las características para la elaboración de actividades y ejercicios de cada uno de los modelos elegidos son las siguientes:

Modelo de *input* estructurado.

- Presentar una cosa a la vez.
- Mantener la atención en el significado.
- Pasar de la oración al discurso.
- Usar *input* oral y escrito.
- El alumno debe hacer algo con el *input*.
- Tomar en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

Modelo de *output* estructurado.

- Presentar una cosa a la vez.
- Mantener la atención en el significado.
- Pasar de la oración al discurso.
- Usar *output* oral y escrito.
- El *output* debe ser comprensible para los demás.
- El alumno debe tener presente el conocimiento de la forma o estructura gramatical.

Modelo de realización de tareas.

- Proveer a los alumnos con un problema que tienen que solucionar a través del uso de la gramática.
- Indicar al alumno la actividad a realizar (instrucciones).

- Indicar cómo se va a trabajar (parejas, equipos, etc.).
- Proveer información gramatical básica para la realización de la tarea.
- Proveer vocabulario útil para la discusión.

Enfoque comunicativo.

- El manejo de la lengua es más importante que el conocimiento de la gramática, por lo que muchas veces la forma se subordina a la función.
- La gramática se aborda tanto de manera implícita como explícita.
- Un alumno posee información que el otro desconoce (*information gap*).
- Debe existir más de una opción para dar respuesta (*choice*).
- Se debe comprobar que el mensaje fue transmitido correctamente, es decir, debe existir retroalimentación (*feedback*).
- En el evento de la comunicación tanto el emisor como el receptor participan activamente.

4.1 Explicación gramatical para el docente.

Como se mencionó en el capítulo tres, muchos verbos preposicionales son seguidos de alguna preposición en particular. En estos casos se crea la problemática de saber qué preposición usar con cada verbo ya que no siempre coincide el uso de la misma preposición en inglés y en español.

Los verbos preposicionales en inglés son muy numerosos por lo que en esta GP se contemplan sólo los verbos y preposiciones de uso más frecuente cuya preposición difiere en inglés y en español.

Enseguida se presenta una lista de los 19 verbos seleccionados para este trabajo.

Apologize for
 Apologize to
 Base on

Concentrate on
Count on
Decide on
Depend on
Dream of/about
Hide from
Insist on
Judge by/on
Laugh at
Marry to, get/be
Release from
Rely on
Separate from
Smile at
Spend on
Suffer from
Think of/about

4.2 Comprensión auditiva.

La primera de las habilidades de la lengua a ser considerada para el diseño de ejercicios de este capítulo es la comprensión auditiva:

"Listening is a dynamic process where listeners are active participants. The listener uses a variety of mental processes and knowledge sources" (VanPatten, 1994:60).

En 1981, Willis establece que la comprensión auditiva es la habilidad de identificar y comprender lo que otros dicen. Esto implica comprender el acento y pronunciación del hablante así como su gramática y vocabulario. Además, se requiere que el oyente entienda lo que el hablante quiere decir.

VanPatten (1994), señaló que la comprensión auditiva es un proceso psicolingüístico que se presenta en tres fases:

- 1) Percibir el estímulo acústico. Esta fase involucra el aspecto físico del proceso en el cual el oído capta los sonidos del medio ambiente.

- 2) Escuchar o atender al estímulo acústico. Hay una concentración activa de la atención del oyente quien a partir de todos los sonidos que capta del medio ambiente, decide a cuales sonidos dedicar atención y cuales descartar. Por ejemplo, al estar en clase, el alumno puede oír muchos sonidos externos, pero sólo presta atención a lo que escucha dentro del salón de clase.
- 3) Asignar significado. Se da una interpretación a aquello que fue escuchado. En la interpretación que se da a un mensaje intervienen los factores personales, lingüísticos y culturales del receptor.

Por otro lado, VanPatten (1994) define a la comprensión auditiva como un acto comunicativo en el que existen tanto expresión como interpretación de significado. Asimismo, señala que existen 2 tipos de situaciones de comprensión auditiva: colaborativa y no colaborativa.

- ❖ Colaborativa. El hablante y el oyente trabajan juntos para negociar el significado.
- ❖ No colaborativa. El oyente no participa. Por ejemplo, al escuchar una canción.

Las características de la comprensión auditiva según Ur (1984) son:

1. Escuchamos con un propósito y con ciertas expectativas.
2. Respondemos de inmediato a lo que escuchamos.
3. Generalmente vemos a la persona a la que estamos escuchando.
4. Hay pistas visuales o del ambiente en cuanto al significado de lo que se dice.
5. El discurso se da en pequeños segmentos.
6. La mayoría de lo que escuchamos es espontáneo.

De acuerdo con Ur, algunos factores que pueden afectar la comprensión auditiva son:

- a) Determinados aspectos de la comprensión auditiva son más fáciles para algunas personas que para otras.

- b) Entender la entonación y acentuación.
- c) Los alumnos tienen que manejar de alguna manera el ruido y las redundancias.
- d) Predecir.
- e) Entender el vocabulario coloquial.
- f) Fatiga.

Harmer (1996) habla de seis habilidades que son necesarias para escuchar con éxito:

1. Predicción.
2. Extraer información específica.
3. Obtener la idea general.
4. Extraer información detallada.
5. Reconocer patrones de función y discurso.
6. Deducir el significado del contexto.

Por último, VanPatten (1994) sugiere algunas actividades de *pre-listening* para la clase de lenguas:

- Dar el vocabulario a ser escuchado.
- Hacer un repaso de lo que los alumnos ya saben del tema.
- Anticipar el contenido.

Es importante ofrecer al alumno suficiente práctica para un adecuado desarrollo de su comprensión auditiva, ya que si no es capaz de interpretar apropiadamente los mensajes de su interlocutor, no logrará establecer comunicación de manera eficaz.

4.2.1 Ejercicios de comprensión auditiva.

El objetivo de los ejercicios de comprensión auditiva es propiciar el desarrollo de esta habilidad de la lengua a través de la práctica de actividades en las cuales se enfatizará el uso de los verbos preposicionales.

Con el empleo de estos ejercicios se pretende que el alumno sea capaz de discriminar sonidos tales como las diferentes preposiciones que siguen a los verbos. Asimismo el alumno

deberá reconocer y recordar la información que le es requerida.

Ejercicio 1 de comprensión auditiva.

Modelo: Input estructurado.

Instrucciones para el maestro.

1. Confirme que las instrucciones hayan sido comprendidas.
2. Permita que los alumnos se familiaricen con las ilustraciones en la hoja del alumno.
3. Toque la cinta y pida al grupo que marque la respuesta correcta.
4. Toque la cinta una segunda vez.
5. Verifique las respuestas con el grupo escuchando la cinta una vez más si es necesario.
6. Si desea leer la transcripción permita una separación de 10 segundos entre oraciones.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Material: Cinta o tapescript y copias de la hoja del alumno.

Transcripción:

1. He **apologized for** not telling the truth.
2. Ana **hid** the exam **from** her father.
3. Manuel **spent** all his money **on** a piggy bank.
4. She **suffers from** a terrible illness.
5. He is **thinking of** going to Paris.
6. He **released** the dog **from** the chain.
7. She is **laughing at** the clown.

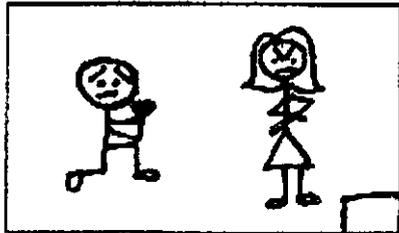
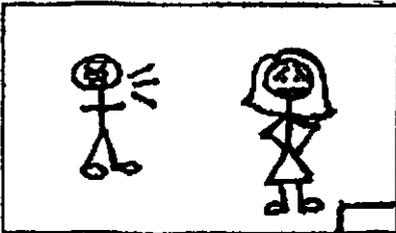
Hoja del alumno.

Look at the illustrations below and check (✓) the one that is being described. You will hear the tape twice.

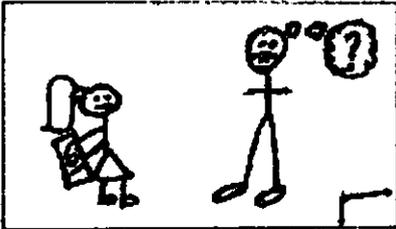
LEFT

RIGHT

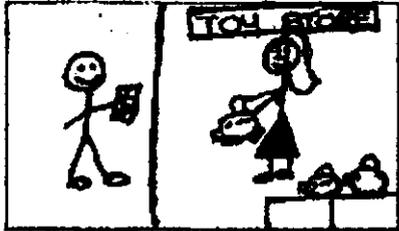
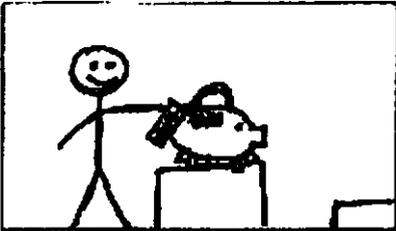
1.-



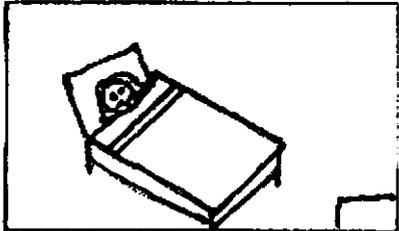
2.-



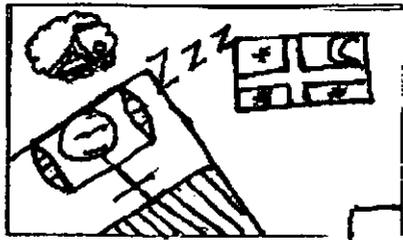
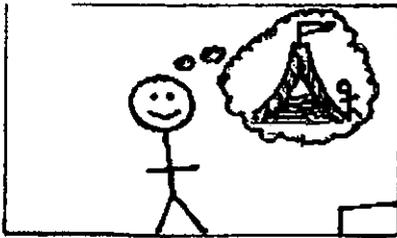
3.-



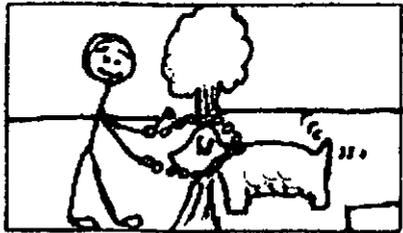
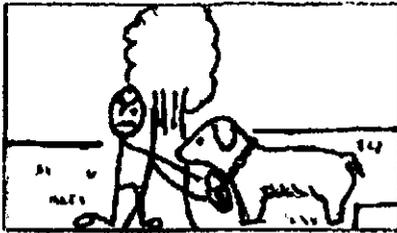
4.-



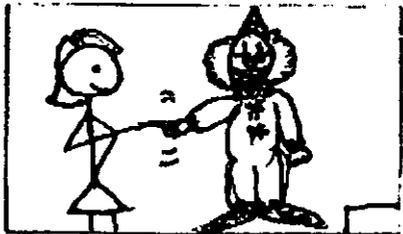
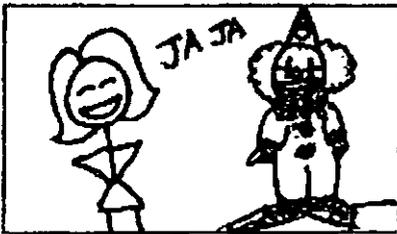
5.-



6.-



7.-



Ejercicio 2 de comprensión auditiva.

Modelo: Input estructurado.

Instrucciones para el maestro.

1. Verifique que las instrucciones hayan sido comprendidas.
2. Permita que el grupo lea los reactivos.
3. Toque la cinta.
4. Pida a los alumnos que contesten el ejercicio.
5. Toque la cinta una segunda vez.
6. Permita que los alumnos confirmen sus respuestas.
7. Verifique las respuestas con el grupo escuchando una vez más la cinta si es necesario.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Material: Cinta o tapescript y copias de la hoja del alumno.

Clave de respuestas:

- | | | |
|------|------|------|
| 1. T | 3. F | 5. T |
| 2. F | 4. F | 6. T |

Transcripción:

MANDY'S FAMILY

Mandy was born in England in 1938. She has a brother. She studied law and graduated in 1962. It was at her graduation party where she met Patrick. He **smiled at** her and asked her to dance. After a year she decided to marry Patrick.

Mandy always **dreamt of** having a small family, but Patrick **insisted on** having five children. She knew it wasn't going to be easy, but accepted because she knew she could **count on** her husband for everything.

Having five children meant that there were too many bills to pay, so Mandy decided to get a job and **spend** part of her salary **on** a babysitter.

Through the years Patrick and Mandy **concentrated** their efforts **on** giving the kids a good education and setting a good example.

Now their children have grown up and live **separated from** their parents, but Mandy and Patrick feel really happy and satisfied when they **think of** their family and sometimes they still **laugh at** the days when taking care of their babies almost drove them crazy.

Hoja del alumno.

Listen carefully and circle true (T) or false(F) according to the information on the tape.

1. T F Mandy always thought of having a small family.
2. T F Patrick insisted on having a small family.
3. T F Mandy knew she could count on her parents to take care of the babies.
4. T F Mandy's kids never separated from their parents.
5. T F Mandy and Patrick feel happy when they think of their kids.
6. T F Mandy and Patrick laugh at the days when it was very difficult to take care of their family.

Ejercicio 3 de comprensión auditiva.

Modelo: Input estructurado.

Instrucciones para el maestro.

1. Asegúrese de que el grupo ha comprendido las instrucciones.
2. Toque la cinta y pida al grupo que conteste el ejercicio.
3. Toque la cinta una vez más y permita que los alumnos confirmen sus respuestas.
4. Verifique las respuestas con el grupo.
5. Si desea leer la transcripción, permita una separación de diez segundos entre oraciones.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Material: Cinta o tapescript y copias de la hoja del alumno.

Transcripción:

- A. I'm neat. I **insist on** keeping my books and notes organized.
- B. After school I go home and **concentrate on** my homework.
- C. When I have to write an assignment, I **base** the information **on** several authors.
- D. I don't **depend on** anybody to do my chores.
- E. I try to **spend** part of my free time **on** studying.
- F. When working in teams my classmates can **rely on** me.
- G. I have to **hide** my grades **from** my parents.
- H. I frequently have to **apologize to** the teachers for not delivering assignments on time.
- I. I **dream of** finishing my studies.
- J. After an exam I can **smile at** the results.

Hoja del alumno:

WHAT KIND OF STUDENT ARE YOU?

Circle the number under the word that best describes you according to the information on the tape. You will hear the tape twice.

	ALWAYS	SOMETIMES	NEVER
A.	2	1	0
B.	2	1	0
C.	2	1	0
D.	2	1	0
E.	2	1	0
F.	2	1	0
G.	0	1	2
H.	0	1	2
I.	2	1	0
J.	2	1	0

Now add your points.

SCORE

Look at the score in the key below.

- I. If you got between 15 and 20, congratulations! You are probably a very good student, organized and responsible.
- II. If you got between 8 and 14, you are flexible. You can get good marks on your exams, but you probably would be in trouble if your teachers were too demanding.
- III. If you got between 0 and 7 points, studies are not very important to you. You are usually not worried about delivering assignments on time or studying for an exam. You might try doing something else.

4.3 Producción oral

La finalidad de quien aprende una segunda lengua es con frecuencia el lograr establecer comunicación de forma eficaz. Según VanPatten (1994), el acto de comunicar comprende tanto la expresión e interpretación de un mensaje como la negociación de significado.

En la mayoría de los casos nos comunicamos oralmente por lo que el desarrollo de la habilidad de producción oral es de gran importancia.

La existencia de un propósito para la comunicación es quizás el elemento de más relevancia en la producción oral. Es por ello que en la clase de lenguas se pretende brindar al alumno situaciones motivantes y significativas que le permitan generar oraciones en la lengua extranjera e integrar el discurso.

Según Rivers (1981), es importante que la comunicación sea conducida en fases. Es decir, el alumno debe aprender cómo iniciar la interacción con hablantes nativos, responder a las iniciativas de los hablantes, así como evitar o terminar la comunicación. También es necesario que el alumno conozca el registro apropiado a la situación de comunicación de que se trate así como cuando hablar o permanecer callados interpretando los significados que van más allá de las palabras o los gestos.

En lo referente a la necesidad de crear situaciones motivantes para el alumno, Underhill (1987) establece que el acto del habla será comunicativo cuando el alumno diga algo relevante y cierto (al menos para sí mismo) a alguien que demuestre interés y que no lo haya escuchado antes (al menos no de ese hablante).

La comunicación oral es la que se da con mayor frecuencia en el salón de clase. De acuerdo con VanPatten (1994), los estudiantes toman parte en la comunicación oral básicamente por dos razones:

1. Propósito psicosocial.- El propósito es tener un intercambio social. El hablante no está realmente interesado en conocer la respuesta a lo que pregunta. (Por ejemplo, al saludar frecuentemente se pregunta al

interlocutor: "¿cómo estás?", pero en realidad la intención es sólo hacer más cordial la comunicación.)

2. Propósito informativo-cognoscitivo.- El hablante sí se encuentra interesado en obtener información.

En el salón de clase el segundo propósito es el más común.

VanPatten (1994) considera un tipo de actividades que propician la comunicación:

Information-based tasks: En las cuales se requiere que los alumnos obtengan información de sí mismos y la usen de alguna manera (por ejemplo, completando una tabla, escribiendo un párrafo, haciendo un reporte verbal, etc.). En ellas se debe tomar en cuenta lo que lingüísticamente sea necesario para llevar a cabo esa tarea (por ejemplo, que el alumno tenga cierto nivel de conocimiento de la L2, que maneje una estructura gramatical determinada, etc.).

VanPatten establece una comparación entre este tipo de actividades y las de *output* estructurado señalando que las actividades comunicativas permiten la inclusión de varios puntos gramaticales mientras que en las actividades de *output* estructurado sólo se trabaja con un punto lingüístico específico.

En la comunicación oral es necesario aprender el manejo de estrategias de comunicación. Dentro de dichas estrategias es importante considerar al parafraseo, ya que éste permite al alumno expresar de alguna manera su mensaje sin interrumpir la comunicación.

Existen tres actividades para parafrasear:

- I. *Approximation*. Es cuando se utiliza un sinónimo o un término relacionado.
- II. *Circumlocution*. Es cuando se describen las propiedades de un objeto o de una acción.
- III. *Word Coinage*. Es cuando se inventan palabras. (Por ejemplo decir *ball hitter* en vez de *bat*.)

Debemos recordar que el alumno normalmente comprende mucho más de lo que puede decir, por ello debe proveérsele con suficientes oportunidades de práctica oral. Tales prácticas deben incluir la posibilidad de que el alumno realmente exprese lo que desee de manera apropiada a cada situación. Asimismo, deben cuidarse aspectos como la pronunciación y la entonación para evitar problemas en la transmisión del mensaje.

4.3.1 Ejercicios de producción oral.

A través del empleo de los ejercicios de producción oral se pretende lograr el desarrollo tanto de la precisión lingüística como de la fluidez necesarias para transmitir un mensaje. El alumno deberá ser capaz de responder a las situaciones que se le presenten aplicando su conocimiento de la lengua así como sus estrategias de comunicación.

Los ejercicios que se presentan en esta gramática pedagógica enfatizan el uso de los verbos preposicionales con el fin de ayudar al alumno a producir adecuadamente determinados verbos de uso común.

Ejercicio 1 de producción oral.

Modelo: Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el maestro.

1. Cerciórese de que los alumnos conozcan el vocabulario y pídale que contesten el ejercicio.
2. Verifique las respuestas con el grupo.
3. Asegúrese de que las instrucciones para la segunda actividad sean claras.
4. Establezca un tiempo límite para la realización de la tarea (aprox. 25 min.).
5. Después de transcurrido el tiempo límite pida a los alumnos que reporten sus resultados.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Clave de respuestas:

1. for
2. by
3. on
4. on
5. of
6. on
7. on
8. on

Hoja del alumno.

FINDING A ROOMMATE

Your economical situation is not very good now and you have to find a roommate to share expenses.

Complete the sentences using the words in the box and answer the questions.

in to for by about from on with into
--

1. Do you apologize _____ your mistakes?
2. Do you judge people _____ their looks?
3. Do you depend _____ somebody to pay your expenses?
4. Can people rely _____ you?
5. Would you think _____ your roommate when you want to invite someone to the apartment?
6. Do you consider spending some time _____ doing the cleaning is important?
7. When there is an emergency, can people count _____ you?
8. When you like something (smoking, loud music, etc.) and you know it bothers people, do you insist _____ doing it anyway?

Now try to find a person you can live with. Ask your classmates the questions above to see if their answers are similar to yours. You must coincide in at least five answers.

Ejercicio 2 de producción oral.

Modelo: Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el maestro.

1. Forme equipos de tres o cuatro personas y entregue una copia del ejercicio a cada uno.
2. Cerciórese de que las instrucciones han sido comprendidas (pida a los alumnos que creen oraciones como: - seleccionando el balón de fútbol- *"I always **dreamt of** winning a soccer tournament, so I **spent** my savings on a uniform and a soccer ball..."*)
3. Indique al grupo que hay un tiempo límite (10 minutos) para realizar la actividad. Durante ese tiempo monitoree a cada equipo para supervisar sus respuestas.
4. Una vez concluido el tiempo para esta actividad pida a una persona de cada equipo que comparta su respuesta con el grupo.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Hoja del alumno.

DESCRIBING OBJECTS

Most people have their own favorite object which they prefer to any other object.

Everyone on the team has to think of his/her favorite possession. Then take turns describing and explaining why that object is so important to you.

When reporting use at least three of the verbs in the list below.

apologize for
base on
concentrate on
count on
depend on
dream of/about

insist on
laugh at
separate from
smile at
spend on
think of/about

Ejercicio 3 de producción oral.

Modelo: Realización de tareas.

Instrucciones para el maestro.

1. Pida a los alumnos que integren equipos de tres personas cada uno.
2. Entregue a cada equipo una copia del ejercicio y cerciórese de que las instrucciones y el vocabulario sean claros.
3. Establezca un límite (20 minutos) para la realización de la actividad.
4. Una vez concluido el tiempo límite pida a cada equipo que reporte su trabajo al grupo.
5. Verifique el uso correcto de los verbos preposicionales.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Hoja del alumno.

Read the following script and decide on a suitable end to the story. Use at least four of the verbs in the list below.

apologize for/to
count on
depend on
dream of/about
decide on
hide from
marry to
suffer from
separate from
think of/about

Sarah lived in a small town in the U.S.A. When she was sixteen she got a job as a waitress which was good enough to help her pay her expenses. Since she was an ambitious girl, she felt frustrated because she was not able to make her dreams come true. Sarah had always dreamt of becoming a professional dancer and living in a big city but that was expensive, so...

4.4 Comprensión de lectura.

La población meta de este estudio desarrolla su aprendizaje de la L2 en un contexto académico, por lo que se considera de especial interés el tratamiento que se otorgue a la habilidad de comprensión de lectura.

read v. 1. To comprehend or take in the meaning of (something written or printed). 2. To learn or get knowledge from (something written or printed). 3. To perceive, receive or comprehend (a signal, message or the like).

American Heritage Dictionary (1993)

De acuerdo con Parrott (1993) cuando leemos tenemos un objetivo que determina el tipo de lectura que llevaremos a cabo. Según el tipo y la cantidad de información que el lector requiera será la habilidad de lectura que utilice.

Parrott hace referencia a cuatro tipos de habilidades de lectura:

1. *Skimming*. Es hacer una lectura rápida para obtener la idea general de un texto.
2. *Scanning*. Es pasar la vista rápidamente por el texto para buscar un dato específico (puede ser un nombre, una fecha, etc.).
3. Lectura receptiva. Es cuando se lee sin otro objetivo que el propio esparcimiento.
4. Lectura intensiva. Es un tipo de lectura donde se lee con especial atención el contenido de un texto (por ejemplo para elaborar un contrato, para una investigación, etc.).

4.4.1 Breve historia de la lectura en el contexto de la segunda lengua.

Hacia fines de los años sesentas el método audiolingual constituía la forma predominante de enseñar una segunda lengua. La comprensión de lectura se veía sólo como una manera de reforzar el aprendizaje gramatical y de vocabulario o como una herramienta para practicar pronunciación. Sin embargo, a principios de los años setentas empezó a cambiar la actitud hacia el tratamiento que recibía la habilidad de

comprensión de lectura en la enseñanza de una segunda lengua. Dicho cambio surgió a partir de:

a) la necesidad de preparar a los estudiantes de una L2 para lograr el nivel avanzado de comprensión de lectura requerido para ingresar a las universidades en países de habla inglesa.

b) las investigaciones de Goodman (1967, 1985) y Smith (1971, 1979, 1982) que llevaron al desarrollo del modelo psicolingüístico de lectura.

Goodman afirmó que la lectura es un proceso en el cual los lectores usan su propio conocimiento del tema para predecir información, usan información seleccionada del texto y confirman su predicción. (Grabe, 1991:376)

En 1977 Clarke y Silberstein establecen a partir del modelo psicolingüístico de lectura que ésta es un proceso activo de comprensión y que es necesario enseñar a los alumnos estrategias para leer de modo más eficaz, por ejemplo, hacer inferencias acerca del texto, ejercicios de *skimming*, etc. El objetivo de la enseñanza de comprensión de lectura era proveer al alumno con diferentes formas de abordar un texto, y ayudarlo a definir tanto objetivos como estrategias de lectura.

Por su parte Coady (1979, en Grabe, 1991) señala que el proceso de lectura está integrado por tres componentes:

- 1) Estrategias de procesamiento.
- 2) Conocimiento previo.
- 3) Habilidades conceptuales.

Según Coady a medida que los lectores adquieren nivel más avanzado de comprensión de lectura transfieren su atención de las estrategias de procesamiento hacia habilidades conceptuales más abstractas, logrando un manejo cada vez más eficiente de su conocimiento previo de manera que sólo usan tanta información en el texto como sea necesario para realizar la predicción y confirmación de los contenidos del mismo.

Algunos investigadores (Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson, 1985; Grabe, 1988; Hall, White y Guthrie, 1986; Smith, 1982 en Grabe, 1991) definen una lectura fluida como rápida, con un objetivo, interactiva, comprensible y de desarrollo gradual. El término interactivo es usado en dos sentidos:

1. El lector hace uso de sus conocimientos previos así como de la información en el texto.
2. Se ponen en práctica diferentes habilidades de lectura de manera simultánea.

4.4.2 Dos enfoques que pretenden explicar el proceso de la lectura.

Grabe (1991) presenta seis subhabilidades y áreas de conocimiento mediante las cuales muchos investigadores (Carpenter y Just 1986, Carr & Levy 1990, Haynes & Carr, 1990 y Rayner & Pollatsek, 1989) intentan explicar el proceso de lectura fluida:

- ✓ Habilidad de reconocimiento automático. Es el acceso al léxico donde el alumno reconoce las letras y las palabras.
- ✓ Conocimiento de vocabulario y estructuras. El lector va adquiriendo ambas herramientas para procesar la información.
- ✓ Conocimiento de la estructura del discurso formal. El estudiante puede comprender mejor el texto una vez que entiende su organización; por ejemplo comparación-contraste, causa-efecto o solución de problemas.
- ✓ Conocimiento del contenido y antecedentes. Se considera que ambos influyen de manera importante la comprensión.
- ✓ Estrategias de síntesis y evaluación. Más allá de la sola comprensión, el lector evalúa la información y la compara o sintetiza con otras fuentes de información o conocimiento.
- ✓ Conocimiento metacognoscitivo y monitoreo de habilidades. Incluye estrategias tales como reconocer la información más importante de un texto, ajustar el ritmo de lectura, buscar información específica, tomar notas, etc.

Otros investigadores para entender el proceso de la lectura lo han interpretado a través de la existencia de dos orientaciones en el proceso de lectura:

1. Ascendente. Se refiere al procesamiento de estructuras lingüísticas a nivel básico (identificación).
2. Descendente. Se refiere a la comprensión de conceptos a nivel avanzado (interpretación).

Por otro lado, según los resultados de investigaciones acerca del movimiento de los ojos al leer (Adams, 1990,; Carpenter y Just 1986; Rayner y Pollatsek, 1989; en Grabe, 1991) se ha

demostrado que quienes leen con fluidez identifican la mayoría de las palabras en una página. Estos lectores son capaces de leer con fluidez porque pueden identificar automáticamente un gran número de palabras:

"The ability to recognize words rapidly and accurately has been seen as an important predictor of reading ability". (Adams, 1990; Perfetti, 1985; Stanovich, 1986; en Grabe 1991).

Por lo tanto, en un enfoque de lectura interactivo se deberá considerar tanto las habilidades de procesamiento a nivel básico como las habilidades de razonamiento y comprensión a nivel avanzado.

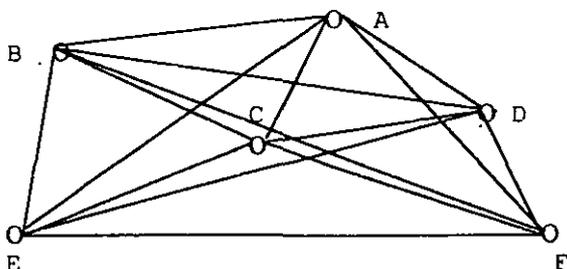
4.4.3 Modelo interactivo de lectura.

La teoría de *Schema*, de principios de los años setentas, enfatizó el hecho de que los lectores participan activamente en el proceso de comprensión de lectura. Según esta teoría el conocimiento se encuentra organizado en la memoria en unidades llamadas *schemata* conjuntamente con información acerca de cómo usar ese conocimiento.

La comprensión de un texto depende del *schemata* que el lector posea así como de su forma de aplicarlo. A partir de la aparición de esta teoría surgen nuevos modelos interactivos de procesamiento de lectura. En 1977 Rummelhart propone un modelo de procesamiento interactivo de lectura en el cual diferentes niveles lingüísticos o fuentes de conocimiento interactúan simultáneamente con la información que se recibe del texto.

Los modelos interactivos proporcionan un nuevo concepto acerca de la relación entre fuentes de conocimiento.

FIGURA 3
"MODELO INTERACTIVO DE LECTURA DE RUMELHART (1977)"
Lee y VanPatten 1994:191



- A. Análisis de agrupación de letras
- B. Análisis de letras
- C. Conocimiento léxico
- D. Conocimiento semántico
- E. Conocimiento sintáctico
- F. Análisis de rasgos

En la figura anterior se representa en forma gráfica el modelo interactivo de procesamiento de lectura. En ella se ilustra la relación de las fuentes de conocimiento conectadas entre sí.

La comprensión es el proceso de relacionar información nueva con información ya almacenada en la memoria (*schema*). De acuerdo con los modelos interactivos de lectura, se llega a la comprensión a través de la relación entre las fuentes de conocimiento -en interacción unas con otras- y la información en el texto.

El texto actúa como una guía para la comprensión, pero es el lector quien da significado a la información al relacionarla con sus conocimientos anteriores.

Como se ha visto, el conocimiento de cada persona contribuye a la comprensión que tenga de un texto y restringe de varias maneras la interpretación de la información que se recibe. Así pues, usamos nuestra *schemata* para:

- 1) Evitar ambigüedades.

- 2) Hacer inferencias acerca de cosas que no entendemos o no se encuentran en el texto.
- 3) Filtrar información, esto es, de todo el texto, el lector recuerda mejor la información que le es relevante según sus conocimientos.
- 4) Compensar, es decir, algunas fuentes de conocimiento pueden compensar el conocimiento deficiente de otras (por ejemplo, el conocimiento léxico y sintáctico podría compensar un conocimiento ortográfico deficiente). (Lee y VanPatten, 1994, p.p.189-196)

4.4.4 Consideraciones claves en la selección de textos para la comprensión de lectura.

Al diseñar materiales es importante considerar ciertos factores en el momento de elegir un texto. Se deben seleccionar:

- A. Temas familiares a los alumnos
- B. Temas de interés para los alumnos.
- C. Temas con un claro desarrollo de ideas.
- D. Textos con organización estructural.
- E. Textos con un agente reconocible o sujeto concreto.
- F. Textos con poca prosa fuera de lo común.
- G. Textos que no sean ambiguos.
- H. Textos con una extensión apropiada.

4.4.5 Guía para el tratamiento de ejercicios de comprensión de lectura.

Al trabajar con ejercicios de comprensión de lectura se requiere:

1. Preparación (*pre-reading*). Tiene como objetivo activar en los estudiantes el *schemata* apropiado. Algunas técnicas para lograr ese objetivo son:

- a) lluvia de ideas
- b) el uso de títulos, ilustraciones
- c) ejercicios de *scanning*
- d) preguntar que saben acerca del tema

2. Interacción guiada durante la lectura. Algunas técnicas son:

- a) manejo de estrategias (por ejemplo, buscar la idea principal de cada párrafo)
- b) verificación de la comprensión del texto (por ejemplo, escribir un resumen, encontrar información específica que apoye ideas en el texto.)

3. Fase de asimilación (*post-reading*). En ella el alumno debe hacer algo con la información del texto (por ejemplo, un resumen, un bosquejo, etc.)

4. Personalizar el contenido del texto. Se pretende que el alumno pueda relacionar el texto con sus propios conocimientos o experiencias para que la lectura sea significativa para él.

4.4.6 Ejercicios de comprensión de lectura.

De acuerdo con Grellet (1992) los objetivos de los ejercicios de comprensión de lectura son los siguientes:

- Desarrollar la inferencia o capacidad para usar las claves sintácticas, lógicas y culturales a fin de descubrir el significado de elementos desconocidos en el texto.
- Entrenar al lector para reconocer las relaciones entre los elementos de la oración y posteriormente la cohesión contextual o relación entre las oraciones en el escrito.

Ejercicio 1 de comprensión de lectura.

Modelo: Input estructurado.

Instrucciones para el maestro:

1. Como una actividad de *pre-reading*, pregunte al grupo cuáles son, en su opinión, las tres cualidades más importantes que idealmente deben tener los padres.
2. Escriba en el pizarrón lo siguiente:
How would you rate the way your parents brought you up? If you are a parent, how would you rate yourself? If you are not a parent, do you think that you would make a good one?
3. Pida a los alumnos que contesten el ejercicio.
4. Verifique las respuestas con el grupo.

Tiempo Estimado: 40 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Clave de respuestas:

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

Hoja del alumno.

PARENT TANTRUMS*

Sometimes, kids can make even the most patient mom or dad blow up. Here, how to handle the most common discipline problems- and still keep your cool.

Experts say that parents are most vulnerable to blow-ups when they're already feeling exhausted, overwhelmed, or angry. Of course, yelling, stomping your feet, or throwing stuff rarely helps, as satisfying as they may feel. Worse, kids don't learn healthy ways to handle frustration. Fortunately, there are proven ways to short-circuit your temper and still lay down the law, when confronted with discipline problems.

The Right Ways to Get Mad.

It's not necessarily bad to explode, especially when children have done something that's dangerous to themselves or others, or unlawful, but always keep in mind the following suggestions:

- ❖ Don't approach your children when you're feeling really upset for at least ten minutes. Once you're composed, take your child aside and clearly express how upset you are about his behavior.
- ❖ Give your child reasonable warnings or punishments depending on the situation.
- ❖ Don't tell your child off in front of other people. Instead approach him, express your distress without making a scene and tell him you'll discuss the matter at home.
- ❖ Keep wording brief and to the point. Tell your child exactly what you want him to do and what will happen if it doesn't get done.
- ❖ Talk to your child as calmly as you can. If your child sees that you are extremely upset but still in control, he is more likely to learn to admit that he overstepped his boundaries and to learn from his punishment.
- ❖ Never assassinate your child's character with statements like "How could you be so stupid?" Instead point out the misbehavior and your feelings. ("You're not obeying the rules, and that makes me really angry.")
- ❖ Apologize if you cross the line. Tell your child "I'm sorry I was so hard on you. What you did was wrong. But

* Adaptado de "Parent Tantrums" en la revista *Good Housekeeping* de Abril 1997, p.p. 70-73.

you didn't deserve those hurtful words." Don't worry that you'll lose your child's respect -you'll help him see that you respect him and that everyone makes mistakes.

- ❖ Seek professional help if you can't stop yelling, name calling or ridiculing. Studies show such behaviors can harm kids' self-esteem and lead to anxiety, depression or rebellion.

After reading the text answer true (T) or false (F).

1. T F If parents insist on yelling or ridiculing, kids don't learn appropriate ways to handle life challenges.
2. T F When feeling very upset parents should separate from their child until they're calm.
3. T F Parents should spend time on long talks with their children about their feelings.
4. T F Punishments and warnings should be based on the situation.
5. T F Parents should never apologize to their child because it will undermine their authority.
6. T F Parents should rely on professional help to control their child's temper when necessary.

Ejercicio 2 de comprensión de lectura.

Modelo: Input estructurado.

Instrucciones para el maestro:

1. Realice una actividad de *pre-reading* preguntando al grupo si cree que la mente influya en el estado de salud del cuerpo.
2. Pida que lean el texto y contesten el ejercicio.
3. Verifique las respuestas con el grupo.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Clave de respuestas:

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

Hoja del alumno:

WHY BEING HAPPY KEEPS YOU HEALTHY*

When there are no boundaries, intimacy can feel dangerous. Why? Because if you become too open to someone, you can be controlled, manipulated and hurt by that person.

But loneliness and isolation can affect our health in several ways. They increase the likelihood that we may engage in behaviors like smoking and overeating that adversely affect us, and they decrease the likelihood that we will make life-style choices that are life enhancing.

Numerous scientific studies have demonstrated that loneliness and isolation increase the likelihood of disease and premature death from all causes by 200 to 500 percent or more. And they keep us from fully experiencing the joy of everyday life.

Scientific studies show that when you feel loved, nurtured, cared for supported and intimate, you are much more likely to be happy and healthy. Also, you have a much lower risk of getting sick and, if you do, a much greater chance of surviving.

What is important is not only how much you get, but also how much you give. In one study of over 700 elderly adults, for example, the effects of aging had more to do with what they contributed to their social support network than what they received from it. The more love and support they offered, the more they benefited.

The following behaviors can make a powerful difference in your health and well-being:

- talking with friends
- feeling close to your parents
- sharing your feelings
- making yourself vulnerable to others
- opening your heart to others
- practicing yoga, meditation or prayer to rediscover inner sources of peace and joy.

The key to our survival is love, to learn how to open our heart to someone or something. When we love and feel loved, our suffering

* Adaptado de "Why being happy keeps you healthy" por Dean Ornish, M.D. en *Family Circle*, Abril 1998 p.p. 26-29.

subsides, our deepest wounds begin healing, and our hearts start to feel safe enough to open -wider and wider and wider.

Answer true (T) or false (F) according to the text.

1. T F Deciding on loneliness increases the likelihood of being controlled or hurt by someone.
2. T F If someone is lonely and isolated he's more likely to suffer from disease and premature death.
3. T F Being healthy depends on feeling loved and cared.
4. T F It's important to think of giving love and support, not only receiving it.
5. T F You should rely on people and open your heart to others if you don't want to suffer from heart disease.
6. T F Love is the key if you want to count on good health in the future.

Ejercicio 3 de comprensión de lectura.

Modelo: Input estructurado.

Instrucciones para el maestro:

1. Realice una actividad de *pre-reading* preguntando al grupo cuál creen que es la situación que viven las personas discapacitadas en nuestra sociedad.
2. Entregue a los alumnos una copia de la hoja del alumno.
3. Pida al grupo que conteste el ejercicio.
4. Verifique las respuestas con el grupo.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Clave de respuestas:

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

Hoja del alumno:

A TOUCH OF UNDERSTANDING*

An innovative program called A Touch of Understanding is giving children a unique interactive way to learn about disabilities. The creator of the nonprofit program, Leslie DeDora, encourages elementary school students to try on prostheses, read and write in Braille, and perform other activities that challenge them to think and move in new ways. These exercises, coupled with a video of personal testimonies from people living with disabilities, keep students' attention and generate positive discussion about disabilities. DeDora says, "Students learn to empathize with their physically and/or mentally challenged peers, and gain respect and compassion for them."

If you'd like to learn more about the program, share a story of living with a disability or donate adaptive equipment still in good condition, please write to: A Touch of Understanding Inc. 4120 Douglas Blvd. # 306-208, Granite Bay, CA 95746

-Jeanette Bogren.

Complete the sentences choosing the option that best suits according to the information in the text.

1. A Touch of Understanding

- a) gathers funds for the disabled.
- b) is a program to learn about disabilities.
- c) depends on helping students.

2. Leslie DeDora

- a) based the program on Braille courses.
- b) created a program for teenage students.
- c) encourages students to perform challenging activities.

* Tomado de la revista *Family Circle* de Abril 1998, página 21.

3. The program includes a video

- a) about the disabled judged by their looks.
- b) for disabled people about students.
- c) for students about disabled people.

4. Students

- a) learn to be understanding with disabled people.
- b) learn more from the video than from the activities.
- c) also concentrate on other programs like this one.

5. If you're interested in this program you can

- a) invent a story of living with a disability.
- b) write to the address in California.
- c) spend money on adaptive equipment.

4.5 Producción escrita.

Para comunicar un mensaje es necesario que se de la expresión, interpretación y negociación de significado. La transmisión del mensaje puede llevarse a cabo utilizando lengua oral o escrita. Sin embargo, en la enseñanza de lenguas generalmente se da mayor énfasis al desarrollo de las habilidades de producción oral que a las de producción escrita.

"...writing will be used as generic term to refer to all of the various activities that involve transferring thought to paper". (Dvorak, 1986 en Lee y VanPatten 1994:214)

4.5.1 Breve historia de la escritura en el contexto de la segunda lengua.

Este resumen comprende los últimos 33 años de instrucción de L2 y en él Raimés (1991) considera cuatro enfoques de enseñanza de escritura.

1. Enfoque en la forma.
2. Enfoque en el escritor.
3. Enfoque en el contenido.
4. Enfoque en el lector.

Enfoque en la forma. Este enfoque surgió en los años sesentas cuando el método audiolingüal de enseñanza de lenguas era el modo predominante de instrucción. La escritura se usaba sólo con el objeto de reforzar o evaluar la aplicación de las reglas gramaticales.

A principios de los años setentas se empezaron a usar más frecuentemente pasajes de discurso conectado como materiales para la enseñanza de escritura. Las tareas de composición controlada permiten al alumno manipular las formas lingüísticas dentro del texto. Este tipo de tareas aún se emplea actualmente.

Enfoque en el escritor. A partir de los años setentas los profesores y los investigadores comenzaron a reaccionar en contra del enfoque basado en la forma y empezaron a dirigir su atención al escritor como creador del texto. Este enfoque enfatiza la importancia de que el escritor primero establezca sus ideas y la organización de las mismas y después atienda a la precisión lingüística.

Enfoque en el contenido. En 1979 Mohan propuso un enfoque de enseñanza basado en el contenido. Dicho enfoque fue apoyado por los que consideraban que las necesidades académicas tenían prioridad sobre los procesos del escritor. Según este enfoque los cursos de lenguas podrían ser agrupados con cursos de otras disciplinas.

Enfoque en el lector. Conjuntamente con el enfoque basado en el contenido surgió otro enfoque de orientación académica: inglés para propósitos académicos, el cual estaba dirigido a satisfacer las expectativas de los lectores académicos. Este enfoque se opone al basado en los procesos del escritor ya que éste último favorece la escritura personal mientras que en el primero se controla la forma de escritura según las expectativas del lector (profesor).

Según Raimos ningún enfoque es predominante en la actualidad ya que todos tienen características relevantes según los objetivos del escritor que los emplee.

4.5.2 Teoría de escritura como un proceso cognoscitivo.

En 1981 Flower y Hayes (en Lee y VanPatten, 1994) dieron a conocer su teoría de escritura como un proceso cognoscitivo. Dicho modelo enfatiza los procesos mentales involucrados en la producción escrita que pueden o no ocurrir. Un rasgo importante del modelo es que sus componentes interactúan entre sí.

Flower y Hayes establecen tres componentes en la integración de su modelo:

- I. El ambiente de la tarea.
 - II. La memoria de largo plazo del escritor.
 - III. Los procesos de escritura.
-
- I. En el ambiente de la tarea se considera el problema retórico el cual involucra conceptos tales como la situación, la audiencia y los propios objetivos del escritor. El ambiente de la tarea también comprende lo que los autores denominan como "el texto producido hasta el momento", es decir, la noción de que lo que se ha escrito influye en el proceso de composición.
 - II. La memoria de largo plazo del escritor es el conocimiento que posee el escritor y que le da acceso a

otras fuentes de información. Este componente puede activar el *schema* que usa el individuo para realizar la escritura así como recursos retóricos y planes del escritor para llevar a cabo la tarea.

III. Procesos de escritura. Se establecen cuatro procesos de escritura: planeación, traducción, revisión y monitor.

- Planeación. Esta etapa comprende la representación mental del conocimiento a ser usado en la escritura. En la planeación también se ven involucrados una serie de subprocesos, tales como, la generación y organización de las ideas y el establecimiento de los objetivos de escritura.
- Traducción. Es el proceso mediante el cual el escritor transforma sus ideas o pensamientos en lenguaje escrito.
- Revisión. La revisión y la evaluación son dos subprocesos presentes en esta etapa. Los escritores pueden revisar el texto que han producido hasta el momento con el fin de hacer ajustes o modificaciones.
- Monitor. Es un elemento que funciona como un estratega de escritura interno el cual informa al escritor cuando pasar de un proceso o subproceso a otro, cuando continuar generando ideas, cuando detenerse a revisar y continuar traduciendo.

Al hacer uso de los procesos de revisión y monitor el escritor emplea una herramienta fundamental en la escritura: su conocimiento acerca de la cohesión y coherencia que debe existir en un escrito.

Tanto la cohesión como la coherencia se relacionan con las distintas maneras de conectar enunciados.

La **cohesión** es el elemento que da unidad a un texto. Cuando un texto tiene cohesión sus elementos se relacionan entre sí de modo que se puede determinar la conexión de un enunciado con el anterior o el siguiente.

La **coherencia** se refiere a la unión de enunciados por su función, por ejemplo, a una pregunta seguirá una respuesta, a

una causa seguirá un efecto, etc. Se debe lograr una relación lógica de los elementos en el escrito.

En 1994 Lee y VanPatten reconocen la importancia del modelo de escritura como un proceso cognoscitivo, en el que la escritura es un proceso mental de tareas multidimensionales donde interactúan la memoria a largo plazo del escritor, el ambiente de la tarea (en la conceptualización del escritor) y los procesos de escritura (Flower y Hayes, 1981 en Lee y VanPatten). Sin embargo, Lee y VanPatten consideran necesario incluir dos instancias para mejorar el modelo de Flower y Hayes:

A. Las prácticas de escritura orientadas hacia la transcripción. Dvorak (1986, en Lee y VanPatten 1994) señala que estas prácticas involucran escritura enfocada principalmente a las convenciones de la forma de la lengua, ya sea a la estructura léxica o gramatical. El uso de estas prácticas reveló la tendencia de los alumnos a limitar su escritura a lo que suponen que el instructor desea.

B. Las actividades enfocadas a la composición. Estas actividades pretenden dar un enfoque diferente a la escritura en L2 ayudando a determinar la conceptualización del escritor acerca del problema retórico, así como a desarrollar niveles más altos de los procesos de planeación y revisión. Lee y VanPatten proponen incorporar el uso de estas actividades no sólo en los cursos avanzados, sino también en las clases para principiantes.

Debido a que el objetivo de esta gramática pedagógica comprende el manejo de una estructura gramatical específica, los ejercicios de producción escrita estarán enfocados hacia el uso de las prácticas de escritura de transcripción.

4.5.3 Ejercicios de producción escrita.

Los ejercicios de producción escrita propuestos en esta gramática pedagógica tienen como objetivo que los alumnos enfoquen su atención hacia la estructura gramatical de los verbos preposicionales. Los alumnos deberán producir apropiadamente determinados verbos a la vez que desarrollan

la habilidad de escritura mediante el uso de ejercicios de transcripción.

Ejercicio 1 de producción escrita.

Modelo: Output estructurado.

Instrucciones para el maestro:

1. Asegúrese de que los alumnos comprendan las instrucciones.
2. Pida al grupo que resuelva el ejercicio.
3. Verifique las respuestas con el grupo.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Clave de respuestas:

1. laughed at
2. got married to
3. insists on
4. judge people by/on
5. dreamt of/about
6. smiles at
7. suffering from
8. apologized to
9. concentrates on
10. depends on

Hoja del alumno:

Look at the sentences below. Each one has a mistake. Underline it and rewrite the sentence correctly.

EXAMPLE: Why did you think in Mike to do the job?
Why did you think of Mike to do the job?

1. Paola laughed with the joke. It was so funny.

2. His mother was so glad he got married with a wonderful woman.

3. I don't know why she insists in coming.

4. He's such a fool. He always judges people for their physical appearance.

5. This is great! I never dreamt with having a new apartment.

6. Andrea looks like an angel everytime she smiles with me.

7. Unfortunately, the man was suffering of a terrible disease.

8. Jim apologized with his mother because he had told her a lie.

9. Norma is so dedicated! She always concentrates in doing her best.

10. She believes the solution depends in having faith.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Ejercicio 2 de producción escrita.

Modelo: Enfoque comunicativo-Afectivo.

Instrucciones para el maestro:

1. Como actividad de *pre-writing* presentar *flash cards* con diferentes situaciones y escribir en el pizarrón una pregunta usando la estructura *Have you ever...?*
2. Asegúrese de que los alumnos comprendan las instrucciones y el vocabulario.
3. Pida al grupo que conteste el ejercicio.
4. Pida a algunos alumnos que compartan sus respuestas con el grupo tomando turnos para que todos tengan oportunidad de participar. Verifique el uso correcto de los verbos preposicionales.
5. Recoja el ejercicio para posteriormente hacer correcciones.

Tiempo estimado: 45 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno

Hoja del alumno:

RELATING EXPERIENCES

Write your answers to the following questions justifying them.

1. Have you ever dreamt of becoming a millionaire?

2. Have you ever suffered from an illness?

3. Have you ever considered getting married to someone you don't love?

4. Have you ever laughed at someone or something in a place where you're supposed to be quiet?

5. Have you apologized to someone recently?

6. Have you ever insisted on doing something you weren't allowed to do?

7. Do you depend on someone emotionally?

8. Have you ever felt disappointed when relying on someone?

9. Have you ever concentrated on something that wasn't worth doing?

10. Have you recently spent money on something special?

4.6 Habilidades integradas.

En los apartados que comprenden el capítulo cuatro de esta gramática pedagógica se ha dado un tratamiento aislado a cada una de las habilidades de la lengua con el fin de analizar tanto sus características como sus procesos.

Sin embargo, autores como Harmer (1991) y Nunan (1989) coinciden en señalar la importancia de integrar las habilidades en las actividades que se llevan a cabo en el salón de clase. Dicha integración obedece principalmente a que las tareas de la vida diaria son en su mayoría complejas e involucran el uso de dos o más habilidades simultáneamente.

La naturaleza misma de una habilidad obliga en muchos casos a su desempeño conjunto con otra u otras. Por ejemplo, no es posible establecer una conversación sin hablar y escuchar, o escribir sin leer -aún cuando sólo se lea lo que se está escribiendo.

Cabe mencionar que aunque se puede dar un tratamiento individual a las habilidades de la lengua, es de gran importancia propiciar su integración.

En los ejercicios de habilidades integradas propuestos en esta gramática pedagógica se seguirá el principio que comprende la integración a partir de la práctica de una habilidad determinada.

4.6.1 Ejercicios de habilidades integradas.

Los ejercicios de habilidades integradas tienen como objetivo que los alumnos practiquen actividades similares a las que llevan a cabo cotidianamente.

A través de estos ejercicios se pretende que el alumno sea capaz de lograr un desempeño simultáneo y eficaz de las cuatro habilidades de la lengua.

El propósito de los ejercicios que se presentan en esta gramática pedagógica es ayudar a los alumnos en el proceso de automatizar el uso de ciertos verbos seguidos de preposiciones. Para ello se propone la utilización de ejercicios en los que se propicia el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua.

Ejercicio 1 de habilidades integradas.

Modelo: Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el maestro.

1. Introduzca la actividad de pre-reading haciendo preguntas como:
-Do you consider privacy important? Why?
-What would you do if someone tries to invade your privacy?
2. Indique al grupo que se integren equipos de tres o cuatro personas.
3. Entregue una hoja del alumno a cada equipo, pida que la lean y contesten las preguntas.
4. Asegúrese de que no hay problemas con el vocabulario.
5. Después de escuchar las respuestas de cada equipo, trate de llegar a una conclusión acerca del tema.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Material: Fotocopias de la revista *Good Housekeeping* (Septiembre/1997) página 38.

Hoja del alumno.

Read the following letter taken from the Good Housekeeping magazine (September 1997, p.38). In teams decide on a suitable answer to the questions below. Share your answers with the class.

Your questions **answered**

BY JOYCE BROTHERS, Ph.D.

Invasion of Privacy.

I gave my mother keys to our house, mostly for emergencies, but she uses them a little too freely. Just the other day, she dropped by without calling and let herself in when we weren't home. My husband is upset and wants me to ask for the keys back. What can I do that won't hurt her feelings?

I don't blame your husband for being angry! Your mother needs to learn to respect your marriage. But I think you can solve this problem without asking her to return the keys. You might say something like: "Mom, please don't be ofended; but Ted and I would like you to respect our privacy, and we'd appreciate it if you'd call ahead and let us know when you want to come over". Your husband should be able to live with that, and your mother should get the message.

If she *doesn't*, you're going to have to get tough, even if it means asking for the keys back. Let her know that she's always welcome to visit -as long as she's got an invitation.

1. Would you get angry if someone insists on invading your privacy?
2. Would you say the reader is married to a very intolerant person? Why?
3. Do you think her mother should apologize for not respecting their privacy?
4. Do you think that woman should decide to follow Joyce Brother's suggestion? Why?
5. If after doing what is suggested the situation doesn't change, what would you say the solution depends on?

Ejercicio 2 de habilidades integradas.

Modelo: Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el maestro:

1. Pregunte a los alumnos qué hacen para mantenerse saludables.
2. Confirme que las instrucciones han sido comprendidas.
3. Establezca un límite de tiempo (aproximadamente 20 minutos) para realizar la actividad.
4. Pida a algunos alumnos que compartan sus respuestas con el grupo y verifique el uso correcto de los verbos preposicionales.

Tiempo estimado: 30 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Hoja del alumno.

Being healthy means different things to different people. What do you mean by health? The following quiz will help you to find out.

First tick the five statements you most agree with, then compare your results with your classmates and try to find someone who coincide with you in at least three options. With this person, talk about the similarities and differences and find out the reasons your partner chose the statements s/he did. Explain the reasons for your choices.

WHAT IS HEALTH?*

For me, being healthy is:

1. ___ Concentrating on eating the right foods.
2. ___ Having clear skin, bright eyes and shiny hair.
3. ___ Insisting on having all my body in perfect working condition.
4. ___ Hardly ever spending on the doctor.
5. ___ Trying to think of positive ideas.
6. ___ Never having to hide from anybody when wearing a swimming suit.
7. ___ Hardly ever depending on taking any pills or medicines.
8. ___ Never separating from a supervised diet and the gym.
9. ___ Deciding on being the ideal weight for my height.
10. ___ Taking part in lots of games and sports.

* Adaptado de "What is health? (O'Connell, 1987:118)

Ejercicio 3 de habilidades integradas.

Modelo: Enfoque comunicativo.

Instrucciones para el maestro:

1. Como una actividad de *pre-reading*, pregunte al grupo qué opina del hábito de fumar, y si creen que pueda tener algún efecto positivo en la salud.
2. Proporcione a cada alumno una copia de la hoja del alumno.
3. Cerciórese de que las instrucciones han sido comprendidas.
4. Indique al grupo que conteste el ejercicio A.
5. Verifique las respuestas con el grupo.
6. Pida a los alumnos que realicen la actividad B en parejas.
7. Pida a cada pareja que comparta sus respuestas con el grupo. Verifique el uso correcto de los verbos preposicionales.

Tiempo estimado: 60 minutos.

Material: Copias de la hoja del alumno.

Clave de respuestas:

EJERCICIO A

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

Hoja del alumno:

DOES SMOKING PROTECT AGAINST ALZHEIMER'S?*

What's all this I hear about smokers being protected from getting Alzheimer's disease?

According to a report recently published in the *British Medical Journal*, people who smoke may be less likely to contract Alzheimer's disease. What's more, it seems the risk of developing the disease lessens with the more cigarettes smoked. These curious findings may, somehow, open up undiscovered lines of research into the causes of Alzheimer's disease. But the researchers stress that any possible good effects of smoking do not outweigh the risk of serious damage to the heart and lungs.

A. Read the letter and answer true (T) or false (F) according to the information in the text.

1. T F People who smoke a lot never suffer from Alzheimer's disease.
2. T F The chances of getting Alzheimer's disease depend on the number of cigarettes someone smokes.
3. T F Doctors think of smoking as the main cause of Alzheimer's disease.
4. T F Researchers still have to concentrate their efforts on discovering the causes of Alzheimer's disease.
5. T F Although associated with reducing the risk of getting Alzheimer's disease, smoking is still considered to be unhealthy.
6. T F Doctors say that people who smoke can count on better health than non-smokers can.

B. In pairs discuss health and write five suggestions in order to be healthy. Use the verbs in the box.

decide	insist	base	spend	depend
think	rely	release	concentrate	

* Tomado de la revista *Good Housekeeping*, Abril 1992, página 56.

En este capítulo se analizaron las características y procesos de cada una de las habilidades de la lengua y se propusieron ejercicios centrados en cada una de ellas con el fin de enfatizar la importancia de desarrollar cada habilidad así como de facilitar la adquisición de los verbos tema de esta gramática.

Asimismo se analizó la importancia de integrar las distintas habilidades de la lengua en las actividades en el salón de clase y se diseñaron ejercicios con este propósito utilizando como base para su elaboración los modelos de *input* estructurado, *output* estructurado, realización de tareas y enfoque comunicativo.

Los ejercicios propuestos en esta gramática pedagógica tienen como objetivo inicial que el alumno sea capaz de reconocer y producir los 19 verbos que se presentan en el capítulo tres para posteriormente lograr la adquisición de los mismos.

CONCLUSIONES

En este estudio se señaló la importancia de proveer al alumno que realiza el aprendizaje de una lengua extranjera en una situación formal de enseñanza con la instrucción gramatical apropiada. Dicha instrucción ayudará al alumno a adquirir y desarrollar tanto el conocimiento como las habilidades necesarias para lograr un dominio adecuado de la lengua.

Una vez justificada la necesidad de la enseñanza gramatical, se eligió como característica base para el tratamiento pedagógico de los ejercicios propuestos desarrollar, en el estudiante, una consciencia gramatical que le permitirá posteriormente prestar más atención al manejo de esa estructura en el momento de la comunicación. Con este propósito se diseñaron ejercicios para cada una de las habilidades de la lengua (comprensión-producción oral y escrita), así como de la integración de las mismas enfatizando la utilización de los 19 verbos preposicionales, tema de este estudio.

A fin de realizar una investigación acerca de los verbos preposicionales, se consultaron gramáticas para hablantes nativos del inglés, encontrando que sólo se presenta información de los verbos y las preposiciones separadamente por lo que se supone no constituyen un problema para los nativo hablantes. Sin embargo, para el estudiante de inglés como lengua extranjera resulta difícil aprender los verbos preposicionales, ya que tiende a utilizar las mismas preposiciones que siguen a los verbos en español produciéndose una transferencia interlingüal negativa. Asimismo se descubrió otra causa de errores en la producción de verbos preposicionales: en inglés una preposición puede ser equivalente a otras tantas, lo cual crea confusión en el alumno en el momento de elegir la preposición que sigue a un verbo determinado.

Posteriormente se consultaron libros de texto y otros materiales didácticos con el propósito de conocer el tratamiento pedagógico que se otorga en la actualidad a los verbos preposicionales. Se observó que este tema recibe escasa atención y se encuentra sólo en libros para niveles avanzados.

En este trabajo se sugiere presentar los verbos seguidos de preposiciones a partir de niveles básicos para que los alumnos se familiaricen con su uso desde las primeras etapas de su aprendizaje. Posteriormente se sugiere continuar con un tratamiento pedagógico más completo -haciendo énfasis en la estructura y su práctica- en los niveles intermedio y avanzado, esto con el fin de que el alumno evite o corrija posibles errores en la adquisición de los verbos preposicionales. De no recibir tratamiento alguno dichos errores podrían, en un caso extremo, llegar a fosilizarse.

Esta gramática pedagógica se ofrece como una alternativa para el profesor de lenguas que desee obtener más información sobre el tema o bien, sugerencias de ejercicios para sus alumnos.

Como seguimiento a esta investigación se sugiere la validación de los ejercicios y la propuesta de los cambios que fueren necesarios.

Puede además realizarse la investigación de otra estructura seguida por determinadas preposiciones: los adjetivos. Asimismo se sugiere elaborar una lista de los adjetivos preposicionales de uso más frecuente y diseñar ejercicios que ayuden a la automatización de los mismos.

Se espera que este trabajo resulte útil e interesante al lector y lo motive a aprender más sobre el tema.

APENDICE

GLOSARIO DE VERBOS PREPOSICIONALES EN INGLÉS

En ocasiones el significado de un verbo se modifica según la preposición que le sigue. Asimismo, cabe señalar que con algunos verbos la preposición no se traduce. Esta lista comprende los verbos preposicionales más comunes.

A

abandon to: abandonar a
absolve from: absolver de
absorb in: absorber en
account for: dar cuenta de
accuse of: acusar de
accustom to: acostumbrarse a
acquaint with: familiarizar con
acquit of: absolver de
add to: agregar a
adjust to: ajustar a
admit to: admitir
agree on/about/to/with: estar de acuerdo con
aim at: apuntar a/hacia
allow for: permitir
amaze at/by: asombrar de/por
amuse at/by: entretener con
annoy about/with/by: molestar con/por
apologize for/to: disculparse por/con
apply for: solicitar
approve of: aprobar
ashame of: avergonzar de
ask for (ask how someone is): pedir
ask for (ask someone to do something): pedir
associate with: asociar con
assure of: asegurar
astonish at: asombrar con/por
attach to: juntar con
attend to: asistir a

B

base on: basar en
bear with: tener paciencia con
begin by/with: empezar por
believe in: creer
belong to: pertenecer a

blame for(something): culpar por
blame on (somebody): culpar por
boasted of: alardear de
borrow from: pedir prestado
brush from/off: cepillar
burst into: desatarse en
buy at/from: comprar en

C

care about/for: tener interés por
celebrate for: celebrar
comment on: comentar
compare to(like): comparar con
compare with(contrast): comparar con
complain about/of: quejarse de
complete with: completar
compliment on: hacer cumplidos
concentrate on: concentrar en
concern about/with: interesar por
conform to: conformarse con
confuse by/with: confundir con
congratulate on: felicitar por
consent on/to: consentir en
consist in/of: consistir en
count on: contar con
crash into: estrellar con
cure of: curar de
cut into: cortar en
change from/into/for: cambiar por

D

dawn on: caer uno en la cuenta de
deal with: negociar con
decide on: decidir
delight in/with: complacerse en
depend on: depender de
deprive of: privar de
derive from: privar de
develop from/into: desarrollar
die for: morir de/por
die from/of: morir de/por
differ from/in/on/with: diferir de
direct at/to: dirigir a
disagree on/over/about/with: estar en desacuerdo con
disappoint by/with: decepcionar por/de
disapprove of: desaprobado
disgust by: disgustar por

displease at/with: estar descontento con
dispose of: desechar
divide into: dividir en
dream about (while asleep): soñar con
dream of (imagine): soñar con

E

embarrass by: turbar por
employ at/by/in: emplear en/por
end in/with/at: terminar en/con
enlarge on: agrandar
enrol for: enlistarse en
estimate at: estimar
exclude from: excluir de
excuse for/from: excusar de/por
exchange for: cambiar por
experience in: experimentar
explain to: explicar a

F

fail in: fallar en
fall into: caer en
feed on/with: alimentar de/con
feel like: sentir deseos de
fill with: llenar con
forget about: olvidar
forgive for: perdonar por
frighten at/of/by: asustar de/ por
frustrate by: frustrar por

G

glance at/through: dar un vistazo a
grieve at/for/over: afligir por

H

happen to: suceder a
hear about (be told about): oír de
hear from (receive news from): oír de
hear of (know that someone/something exists): oír de
help in/over/with: ayudar en/con
hide from: esconder de
hint at: sugerir a

I

improve on: mejorar en
inculcate upon: inculcar
insist on: insistir en

inspire with/by: inspirar por
instill into: inculcar
interest in: interesar en
invite to: invitar a
involve in: involucrar en

J

join in/with: unirse a
judge by/on: juzgar por

L

laugh at/with: reír de/con
lean against/on: apoyarse en
leave for: partir de
listen to: escuchar a
live on: vivir en
long for: anhelar
look at(use the eyes): ver a

M

marry to: casar con

O

object to: oponer a
operate on: funcionar en, operar en
order for: ordenar por

P

part with: partir con
pay for: pagar por
play for: jugar por
please with/by: complacer con/por
point at/to: apuntar a/hacia
preach about/on: predicar con
prefer to: preferir
prepare for: preparar para
present with/to: obsequiar
prevent from: prevenir de
prohibit from: prohibir
protect from: proteger de
provide for/with: proveer con
puzzle about: confundir

Q

quarrel about/over/with: reñir con/acerca de

R

read about: leer acerca de
reckon on/with: contar con
recover from: recuperar de
refer to: referir a
reflect on: reflejar en
rejoice at: alegrar por/de
relate by/in/to: relacionar con
release from: liberar de
rely on: confiar en
remind of/about: recordar de
reply to: responder a
reprimand for: reprender por
rescue from: rescatar de
resort to: acudir a
result from/in: resultar de/en
rule on/over: regir
run for: correr por

S

satisfy with: satisfacer con
search for: buscar
separate from: separar de
serve as/on/with: servir de
settle for/in/with: establecer en
share with: compartir con
shelter from: guarecer de
shock at: escandalizar de
shoot at: disparar a
shout at: gritar a
smile at: sonreír
speak to/of/about/with: hablar con/de
specialize in: especializar en
spend on: gastar en
split into: dividir en
stare at: mirar fijamente a
stop from: parar de
succeed in/to: tener éxito en
suffer from: sufrir de
supply with/to: proveer de
surprise at/by/into: sorprender a
suspect of: sospechar de
swear at/on: jurar por
sympathize with: condolerse con

T

talk to/with: hablar con
tell about: decir, contar, relatar
terrify of/by: aterrorizar de/por
thank for: agradecer por
think about(use the mind): pensar en
think of(bring to the mind):pensar en
think of(have as an opinion about): pensar en
think of/about(consider): pensar en
threat with: amenazar con
throw at/to: arrojar a/hacia
translate into: traducir a
trouble about: tener problema con
trust in/to/with: confiar en

U

use to: soler

V

value for: valorar por
vary from/with: variar

W

wait for: esperar
warn against: advertir
worry about/by: preocupar por
write to/about: escribir a/acerca de

BIBLIOGRAFIA

- Alcina, J. 1980. *Gramatica Española*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Alonso, A. 1971. *Gramatica Castellana*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- 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.
- Ausubel, D. 1987. "Teoría del Aprendizaje Significativo". En J.I. Pozo (ed.) *Teorías Cognoscitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata Eds.
- Baugh, A., Cable, T. 1993. *A History of the English Language*. New Jersey: Prentice Hall.
- Beaumont, D., Colin, G. 1989. *English Grammar*. Oxford: Heinemann.
- Besse, H & Porquier, R. 1984. *Grammairies et didactique des langues*. Paris: Haner-CREDIF
- Bialystok, E. 1985. "Interlanguage is not a state of Mind: An Evaluation of the Construct for Second-Language Acquisition". En *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. 1968. *A History of the English Language*. London: Andre Deutsch.
- Brown, Gillian y Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H.D. 1980. "Error Analysis - The Study of Learners' Interlanguage". En *Principles of Language and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

- Bryan, D. 1988. *Teaching Oral English*. New Edition. London: Longman.
- _____. 1988. *Teaching Writing Skills*. New Edition. Longman.
- Canale, M. Y Swain, M. 1987. "Some Theories of Communicative Competence". En W. Rutherford. (ed.) *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- _____. 1989. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". En *Applied Linguistics*. Vol.1 (1):1-47.
- Carrell, P., Devine, J. Y Eskey, D. (eds.)1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coe, N., Rycroft, R. y Ernest, P. 1983. *Writing Skills- A Problem Solving Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, W. 1991. *Students Grammar*. London: Harper Collins Publishers.
- Cook, V. 1991. "Learning different types of grammar". En *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold Eds.
- Corder, S.P. 1974. "Aspects of Pedagogical Grammar". En *Applied Linguistics*. Vol.1 No.1. New York: Oxford University Press.
- _____. 1973. "The Study of Learner's Language: Error Analysis". En *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex: Penguin.
- _____. 1974. "The status of pedagogical grammars". En *The Background to Teaching*. London: Longman.
- Crews, F. 1977. *The Random House Handbook*. New York: Crew.
- Christphersen, P. Sandved, A.O. 1982. *An Advanced English Grammar*. Hong Kong: The Macmillan Press Limited.
- Deller, S. 1990. *Lessons from the Learner*. England: Longman.

- Diccionario de la Lengua Española*. 1984. Madrid: Real Academia Española.
- Dickins, P. Y Woods, E. 1988. "Some Criteria for the Development of Communicative Grammar Tasks". *TESOL QUARTERLY*. Vol.22 (4):623-646.
- Dirven, R. 1990. *Pedagogic Grammar*. Fotocopias CELE UNAM.
- Dixon, R.J. 1983. *Graded Exercises in English*. New Jersey: Prentice Hall.
- Doughty, C. Y Pica, T. 1986. Information Gap Tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20 (2), 305-325.
- Ellis, R. 1987. "Variability in Interlanguage". En *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1988. "Developing Grammatical Competence in the Classroom". En *Classroom Second Language Development*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Fotos, S. 1991. "Communicating about Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL QUARTERLY*. Vol.25 (4)605-628.
- _____. 1993. "Consciousness Raising and Noticing Through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction". En *Applied Linguistics*, Vol.14:386-407.
- _____. 1994. "Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-raising Tasks". *TESOL QUARTERLY*. Vol. 28(2): 323-350.
- Freeborn, D. 1988. *A Course in English Grammar*. London: Macmillan Education.
- Grabe, W. 1991 "Current Developments in Second Language Reading Research". *TESOL QUARTERLY*. Vol.25 No.3, Autumn.
- Graves, K.y Rein, D. 1988. *East West 1*. New York: Oxford University Press.

- _____. 1989. *East West 2*. New York: Oxford University Press.
- _____. 1989. *East West 3*. New York: Oxford University Press.
- Greenbaum, S. 1991. *An Introduction to English Grammar*. Essex: Longman.
- Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1987. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. 1988. *Meridian Plus 1*. Essex: Longman.
- _____. 1989. *Meridian Plus 2*. Essex: Longman.
- _____. 1989. *Meridian Plus 3*. Essex: Longman.
- _____. 1996. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- _____. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Hartley, J. y Surguine, H. 1993. *Coast to Coast Student's Book 1*. New York: Longman.
- _____. 1994. *Coast to Coast Student's Book 2*. New York: Longman.
- _____. 1994. *Coast to Coast Student's Book 3*. New York: Longman.
- Holloway, J. 1989. *Outlook for English 1*. México: UNAM.
- Hymes, D.H. 1979. "On Communicative Competence". En J.B. Pride (ed.) *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Immel, C. y Sacks, F. 1994. *Skill Builders*. New York: Harper Collins.

- Jackson, H. 1985. *Discovering Grammar*. Oxford: Pergamon Press LTD.
- Jones, L. 1989. *Progress to Proficiency*. New York: Cambridge University Press.
- _____. 1992. *Communicative Grammar Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Knepler, M. 1990. *Grammar with a purpose*. New York: Macmillan.
- Kammer, M.; Mulligan, Ch. 1953. *Writing Handbook*. Chicago: Loyola University Press.
- Krashen, S.D. 1980. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". En K. Croft (ed.) *Readings on English as a Second Language*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- _____. 1988. "Attitude and Aptitude in Second Language Acquisition and Learning". En *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Lamp-Lyons, L. y Heasley, B. 1987. *Study Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman; Long M. 1990. Instructed Second Language Acquisition. En *An Introduction to Second Language Research*. Research. New York: Longman
- _____. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- _____. 1997. "SLA: Types of Data Analysis". En *An Introduction to Second Language Acquisition*. New York: Longman.
- Lee, J.; Van Patten, B. 1996. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: Mc Graw Hill.
- Lee, W. R. 1988. *Language Teaching Games*. Oxford: Oxford University Press.
- Lester, J. 1991. *A writer's handbook*. New York : Lester.

- Longman Dictionary of Contemporary English*. 1982. Essex: Longman.
- McArthur, T. 1984. *The Written Word: A Course in Controlled Composition*. New York: Oxford University Press.
- Moscowitz, G. 1978. *Caring and Sharing in the Second Language Classroom*. New York: Newbury House.
- Murphy, R. 1994. *English Grammar in Use*. New York: Cambridge University Press.
- Naunton, J. 1898. *Think First Certificate*. Essex: Longman.
- Nunan, D. 1994. "Linguistic Theory and Pedagogic Practice". En Terence Odlin(ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Oxford University Press.
- _____. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connell, S. 1993. *Focus on First Certificate*. Edinburgh: Nelson.
- O'Malley, J.M. Y Chamot, A.V. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1990. "A Cognitive Theory of Learning". En *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1990. "How Cognitive Theory Applies to Second Language Acquisition". En *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. 1994. "Introduction". En *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York. Cambridge University Press.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. 1974. London: Oxford University Press.
- Palmer, F. 1980. *Grammar*. New York: Penguin Books.
- _____. 1990. *The English Verb*. New York: Longman.

- Parrott, M. 1993 *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Praninskas, J. 1975. *Rapid Review of English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pyles, T., Algeo, J. 1993. *The Origins and Development of the English Language*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Quirk, R.; Greenbaum, S.; Leech, G. y Svartvik, J. 1980. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Raines, A. 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing." *TESOL QUARTERLY*. Vol.25, No.3. Autumn.
- Revilla, S. 1986. *Gramática Española Moderna*. México: McGraw Hill.
- Richard-Amato, P. 1988. *Interaction in the Second Language Classroom*. London: Longman.
- Rinvoluceri, M. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1984. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1995. *More Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rutherford, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar". En *Applied Linguistics*. Vol.I No.1 Oxford University Press
- _____. 1987. "Grammatical Consciousness Raising in Brief Historical Perspective". En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- _____. 1987. "What is Pedagogical Grammar?" En W. Rutherford. Op.Cit.
- _____. 1987. "Consciousness-raising". En Op.Cit.

- _____. 1987. "Consciousness-raising and the Language Organism". Op.Cit.
- Seco, M. 1979. *Gramática Esencial del Español*. Madrid: Aguilar.
- Selinker, L. 1974. "Interlanguage". En J.C.Richards (ed.) *Error Analysis*. Singapore: Longman.
- Sharwood, M. 1987. "Consciousness Raising and the Second Language Learner". En W.Rutherford (ed.) Op.Cit.
- Soars, J. y Soars, L. 1989. *Headway Advanced Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Stone, L. 1977. *Cambridge Proficiency English*. London: Macmillan.
- Strang, B. 1974. *A History of English*. London: Methuen & Co.LTD.
- Swan, M. 1995. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, L. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Thomson, A.J. y Martinet, A.V. 1988. *A Practical English Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Underhill, N. 1987. *Testing Spoken Language A Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underwood, M. 1989. *Teaching Listening*. London: Longman.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. y Lee, J.F. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw Hill.
- Veit, R. 1986. *Discovering English Grammar*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Willis, J. 1981. *Teaching English Through English*. London: Longman.

Yip, Virginia. 1994. "Grammatical Consciousness-raising and Learnability". En T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. New York: Cambridge University Press.