



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

“ACATLÁN”

PROPUESTA DE UNA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA
PARA EL USO DEL VERBO COMPUESTO TAKE,
PARA ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :

ELIZABETH SOSA PIÑA

ASESORA: MTRA. ELVIA FRANCO GARCÍA

ACATLÁN, ESTADO DE MÉXICO.

JUNIO DE 2004





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A Dios:

Por brindarme salud y nunca abandonarme.

A mi Padre:

Gracias por brindarme siempre tu apoyo.

A mi Madre:

Porque siempre nos has demostrado que eres una gran mujer. Te admiro mucho, pues con tu ejemplo, me has enseñado que debemos salir adelante a pesar de todos los problemas que podemos tener.

Te amo mucho.

A mi Hermano Julio Cesar:

Gracias porque me enseñaste a ver la vida desde otra perspectiva, siempre has tenido el consejo oportuno a cada problema.

A mi Hermana Lupita:

Este logro es tuyo también, pues has cuidado a mi hijo como si fuera tuyo en mis ausencias.

A mi Esposo Juan Carlos:

Por el amor y confianza que siempre me has brindado.

Te amo.

A mi Hijo Juanito:

Le doy gracias a Dios quien me dio la dicha de ser tu mamá. Espero que este logro en mi vida sea un ejemplo para ti.

Te amo mucho.

A Connie Reyes:

Gracias por darme la oportunidad de crecer como profesionalista en el CEI y por el cariño incondicional que siempre me has tenido.

A mi Madre Académica Elvia Franco:

Por todo el tiempo y apoyo que me brindaste en la elaboración de este proyecto. Te agradezco todos los consejos que me diste para crecer como ser humano y profesionalista.

Eres un gran ejemplo a seguir, pues me enseñaste que siempre debemos hacer las cosas bien y luchar por los que realmente queremos.

A Mike Hernández:

Por los consejos para la elaboración de este proyecto y el tiempo que me dedicaste.

A mis Profesores:

Gracias por todas sus enseñanzas.

A mis Alumnos:

Gracias por permitirme transmitirles mis conocimientos.

**A las Lic. Cristina Borja,
Lic. Marcela García,
Lic. Gabriela Huerta y
Lic. Beatriz Jiménez:**

Por sus consejos y observaciones las cuales fueron de gran utilidad para mejorar este proyecto.

A mis Amigos:

Que siempre han tenido una palabra de amor y apoyo en algún momento difícil en mi vida.

A mi Alma Mater, la Universidad Nacional Autónoma de México:

Por abrigarme en tus instalaciones y brindarme una familia.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	
I. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	
1.1 Definición de Gramática	3
1.2 Clasificación de la Gramática	3
1.2.1 Gramática Pedagógica	4
1.2.2 Gramática Descriptiva	6
1.3 Gramática Explícita vs. Gramática Implícita	7
II. BASES TEÓRICAS PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	
2.1 Teoría de Aprendizaje	9
2.1.1 Interlenguaje	14
2.1.2 Análisis del Error	16
2.2 Teoría de Enseñanza	18
2.2.1 <i>Grammar Translation</i>	18
2.2.2 <i>Direct Method</i>	18
2.2.3 <i>Audio-Lingual Method</i>	19
2.2.4 Enfoque Comunicativo	19
2.2.4.1 Tareas Comunicativas	22
2.2.4.1.1 Actividades Comunicativas Cerradas: <i>Input</i> Estructurado	23
2.2.4.1.2 Actividades Comunicativas Abiertas	25
III. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA	
3.1 Verbos Compuestos en Inglés	28
3.2 Verbos Compuestos en Español	33
3.3 Análisis Contrastivo entre los Verbos Compuestos en Inglés y Español	34
3.4 Tratamiento Pedagógico de los Verbos Compuestos en los Libros de Texto	35

IV. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

4.1	Consideraciones Prácticas	37
4.1.1	Conceptos e Información Gramatical Descriptivos y Contrastivos	37
4.1.2	Ordenamiento de la Información en Términos de las Habilidades	38
4.1.2.1	Comprensión Auditiva	38
4.1.2.2	Comprensión de Lectura	40
4.1.2.3	Producción Oral	42
4.1.2.4	Producción Escrita	44
4.1.2.5	Integración de las Habilidades	46
4.1.3	Nivel de Aprendizaje	46
4.1.4	Procedimiento de Evaluación con Base en los Objetivos	46
4.1.4.1	Actividades Cerradas de <i>Input</i> Estructurado	47
4.1.4.2	Actividades Comunicativas Abiertas	48
4.1.5	Contexto Educativo	50
4.2	Recomendaciones Pedagógicas	50

V. ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA DEL VERBO COMPUESTO TAKE

	Manual para el Profesor	
5.1	Actividades Comunicativas de <i>Input</i> Estructurado	
	Actividad 1: <i>The Meaning of Numbers</i>	53
	Actividad 2: <i>Liz' Husband's Life (Charlie)</i>	55
	Actividad 3: <i>The History of Captain William Kidd</i>	56
	Actividad 4: <i>Ruth Handler (Barbie's Mother)</i>	57
	Actividad 5: <i>Children's World</i>	58
	Actividad 6: <i>Life Changes</i>	59
	Actividad 7: <i>Personal Traits</i>	60
	Actividad 8: <i>Rosie's New Business</i>	61
5.2	Actividades Comunicativas Abiertas	
	Actividad 9: <i>Your First Interview</i>	62
	Actividad 10: <i>The Job Interview</i>	63
	Actividad 11: <i>A Funny Story</i>	64
	Actividad 12: <i>Education</i>	65
5.3	Actividades para la Integración de Habilidades	
	Actividad 13: <i>The Man who Lost his Job</i>	66
	Actividad 14: <i>Complete a Story</i>	67

Actividad 15: <i>Public Relations' Officer</i>	68
Actividad 16: <i>Your Personal Number</i>	69

Manual para el Alumno

Actividad 1: <i>The Meaning of Numbers</i>	70
Actividad 2: <i>Liz' Husband's Life (Charlie)</i>	71
Actividad 3: <i>The History of Captain William Kidd</i>	73
Actividad 4: <i>Ruth Handler (Barbie's Mother)</i>	74
Actividad 5: <i>Children's World</i>	75
Actividad 6: <i>Life Changes</i>	76
Actividad 7: <i>Personal Traits</i>	77
Actividad 8: <i>Rosie's New Business</i>	78
Actividad 9: <i>Your First Interview</i>	80
Actividad 10: <i>The Job Interview</i>	82
Actividad 11: <i>A Funny Story</i>	83
Actividad 12: <i>Education</i>	84
Actividad 13: <i>The Man who Lost his Job</i>	85
Actividad 14: <i>Complete a Story</i>	86
Actividad 15: <i>Public Relations' Officer</i>	87
Actividad 16: <i>Your Personal Number</i>	88

CONCLUSIONES	90
---------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	91
---------------------	----

INTRODUCCIÓN

El alumno, al intentar comunicar sus ideas, recurre al nivel léxico-semántico de la lengua. Sin embargo, su vocabulario de uso diario es muy reducido. Para incrementar su conocimiento léxico-semántico y estar en la posibilidad de mantener una conversación, el estudiante debe estar en contacto con la lengua meta.

Frecuentemente, el ser humano tiene problemas para entender el léxico de una lengua, ya sea materna o extranjera, porque quizá no está familiarizado con él o porque puede tener diferentes matices semánticos en ciertos contextos. En inglés, se observa que el léxico puede tener gran diversidad de significados, así como la combinación de ciertos verbos con preposiciones o adverbios (*phrasal verbs*). La combinación de verbos con preposiciones o adverbios suele cambiar el significado primario del verbo, obteniendo así uno idiomático. Estos verbos compuestos no representan ningún problema para los nativos hablantes del inglés, ya que su uso es cotidiano. Se puede observar que en español existe algo similar, es decir, existe una combinación de ciertos verbos seguidos por sustantivos (perífrasis), por lo que el significado primario del verbo cambia completamente.

El hablante de español encuentra difícil el manejo de los verbos compuestos en inglés ya que tiende a hacer una traducción literal, lo que origina que entienda mal el mensaje. Generalmente, para tener la posibilidad de usar los verbos compuestos de manera adecuada, el hispanohablante recurre a la memorización del significado de los mismos.

Se ha observado que, como sucede en español, los alumnos expresan su pensamiento con una sola palabra (por ejemplo, los alumnos emplean *show* en lugar de *take round*) y omiten la combinación de dos o más partículas gramaticales debido a que desconocen las características de los verbos compuestos (transitividad, intransitividad, separabilidad, inseparabilidad, significado

figurativo y significado literal, entre otros). Ya que la combinación de un verbo con otra partícula podría tener más de un significado, la aplicación del nivel semántico de los verbos compuestos depende directamente del contexto o idea que se desea transmitir. El propósito del presente trabajo es proponer el diseño de una gramática pedagógica para el uso del verbo compuesto *take* para estudiantes hispanohablantes de nivel intermedio de inglés, que contribuya al aprendizaje de los mismos. Esta propuesta de gramática pedagógica está dividida en cinco capítulos.

En el capítulo I se presenta la definición de la gramática, así como su clasificación de acuerdo con Dirven (1995), por considerarse una de las más apropiadas por su relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo II se revisa y analiza la manera como se lleva a cabo el aprendizaje con base en la teoría cognitiva, así como la teoría de enseñanza que se basa en el enfoque comunicativo.

En el capítulo III se describe el sistema lingüístico de los verbos compuestos y su clasificación, así mismo se presentan los verbos más frecuentes con *take* y se contrastan las características de los verbos compuestos con estructuras similares en español. Dentro de este mismo capítulo, se analiza el tratamiento pedagógico que han tenido los verbos compuestos en inglés en algunos libros de texto.

En el capítulo IV se presentan las consideraciones prácticas para la elaboración de la gramática pedagógica.

En el capítulo V se presenta una serie de actividades que contienen el verbo compuesto *take* con la que se podrán desarrollar las cuatro habilidades por separado, además de algunas tareas en las que se integran dichas habilidades. En las conclusiones se resume el estudio y se sugiere su implementación.

I. INTRODUCCIÓN A LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo describe el concepto de la gramática y su clasificación, así como las características de la gramática implícita y explícita.

1.1 Definición de Gramática

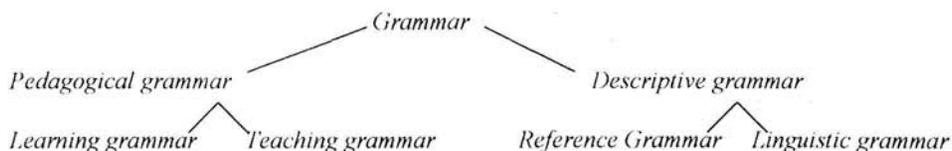
Thrax (en Fromkin, 1993) define a la gramática como el conocimiento que se posee de un idioma. Por lo general, esta competencia lingüística se manifiesta cuando el hablante produce la lengua.

Los sonidos, las palabras y la combinación de éstas en la oración son partes fundamentales de la gramática. Fromkin (1993:13) señala que con base en lo anterior, la gramática se puede definir como la rama de la lingüística que estudia la composición y forma de las palabras (morfología), así como la relación de las palabras en la oración o frase (sintaxis).

A partir del estudio de la gramática, se pueden encontrar las diferencias y similitudes de los idiomas y, así, facilitar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

1.2 Clasificación de la Gramática

Existen varias clasificaciones de la gramática, entre las que destaca la elaborada por Dirven (1995:1) (Cook, 1991:9, Kleineidam, 1986:12, Mindt, 1981:32 en Dirven 1995:1), la cual se muestra en el esquema siguiente:



Esquema 1. Clasificación de la gramática (Dirven, 1995:1)

Como se observa en el esquema 1, Dirven hace dos grandes divisiones para clasificar la gramática: Gramática Pedagógica y Gramática Descriptiva, cuyas características se mencionan a continuación.

1.2.1 Gramática Pedagógica

La gramática pedagógica, de acuerdo con Dirven (1995:1), es la descripción o presentación de las reglas complejas de una lengua para guiar y promover su aprendizaje.

Dirven (1995:1) divide la gramática pedagógica en gramática de aprendizaje y gramática de enseñanza. La gramática de aprendizaje se refiere al conocimiento lingüístico que el alumno internaliza a través del proceso enseñanza-aprendizaje. El conocimiento adquirido es conocido como interlenguaje y se refleja en cualquier etapa de producción. El alumno hace hipótesis sobre el funcionamiento de las reglas de la lengua meta, las confirma las reestructura y las automatiza durante la práctica.

La gramática de enseñanza se dirige a los estudiantes de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Durante este proceso, la gramática que el individuo posee de su lengua materna es comparada con la gramática de la lengua que se está estudiando.

Se observa, entonces que la consideración de los aspectos que se incluyen en la gramática de aprendizaje y en la gramática de enseñanza contribuyen a conformar la gramática pedagógica.

Nobblit (1972 en Stern, 1983:175) sustenta que el diseño de una gramática pedagógica está basada en consideraciones lingüísticas, psicológicas y educativas, es decir:

-
- Conceptos e información gramatical descriptivos y contrastivos.
 - Un ordenamiento de la información en términos de habilidades (auditiva, oral, de lectura y escritura).
 - El nivel de aprendizaje.
 - Procedimientos de evaluación, con base en sus objetivos.
 - El contexto educativo, es decir, para quienes se elabora la gramática pedagógica.

De acuerdo con lo expuesto por Nobblit se observa que, para elaborar una gramática pedagógica es necesario detectar un punto lingüístico problemático, describir el proceso psicolingüístico, definir lingüísticamente el punto gramatical y, finalmente, elaborar los ejercicios que fomenten su práctica en las cuatro habilidades de la lengua.

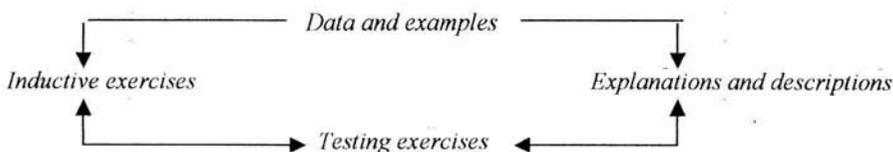
Por otra parte, Dirven (1995:8) menciona que los componentes principales de una gramática pedagógica son tres: riqueza lingüística, autenticidad en los materiales y la gradación de los ejercicios.

Con respecto a la riqueza lingüística, es necesario crear un ambiente lingüísticamente rico que les permita a los alumnos descubrir e inferir las reglas gramaticales. En relación con la autenticidad de los materiales, una gramática pedagógica debe contener ejercicios basados en materiales auténticos que sitúen al alumno en contextos reales. Dirven enfatiza la importancia del uso de *role plays* que fomenten el manejo de las reglas de la L2.

Con referencia a la gradación de las actividades, Dirven menciona que los ejercicios deben seguir una gradación que le permita a los alumnos construir y ampliar su conocimiento.

Dirven señala que las reglas gramaticales complejas deben ser dosificadas con el fin de repetir y ampliar el conocimiento ya existente, con estructuras y funciones sintácticas que contribuyan a su conocimiento lingüístico.

En cuanto al desarrollo de los materiales para una gramática pedagógica, Corder (1985:134) resalta cuatro elementos: información y ejemplos, actividades inductivas, descripciones y explicaciones, y actividades de evaluación con las que los alumnos podrán comprobar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua meta (esquema 2).



Esquema 2. Desarrollo de materiales de una gramática pedagógica (Corder, 1973 en Sharwood, 1988:135).

En el esquema anterior se observa que el profesor debe proveer la información y las actividades que sean necesarias, dar descripciones y explicaciones del punto lingüístico que se presenta. Posteriormente, la aplicación de actividades es indispensable. El alumno debe contar con tiempo para practicar el nuevo conocimiento y comprobar su entendimiento.

1.2.2 Gramática Descriptiva

De acuerdo con Fromkin (1993:13), la gramática descriptiva se refiere a los niveles morfosintácticos y léxico-semánticos de una lengua, es decir, describe el funcionamiento de una lengua.

Dirven clasifica la gramática descriptiva en gramática de referencia y gramática lingüística. Greenbaum (1983 en Dirven, 1995:2) sostiene que la gramática de referencia es completamente prescriptiva mientras que la gramática lingüística es descriptiva y prescriptiva.

Para los propósitos de este estudio, se consideran los elementos comprendidos en la clasificación de la gramática pedagógica propuesta por Dirven.

1.3 Gramática Explícita vs Gramática Implícita

La gramática explícita se refiere a la explicación que el docente realiza de las formas gramaticales de la lengua meta. Se considera que el conocimiento explícito se adquiere conscientemente, es decir, que la instrucción formal contribuye a la reestructuración y automatización del conocimiento.

Schmidt (1992 en Sharwood et al., 1988:136) menciona que, para que el alumno aprenda, debe estar consciente de su aprendizaje ya que, al comunicarse, pone atención tanto en la forma como en el significado.

Balcom (1985 en Dirven, 1995:1) considera que la enseñanza de la gramática explícita contribuye satisfactoriamente a la adquisición de una lengua en tres formas:

- Hace que el *input* sea más comprensible.
- El alumno segmenta el conocimiento en unidades de comprensión.
- El alumno confirma sus hipótesis.

La gramática implícita se refiere a la enseñanza de la gramática de manera intuitiva, es decir, el alumno no está consciente de lo que se le está enseñando. De acuerdo con Ellis (1989:89), el conocimiento explícito facilita el conocimiento implícito en dos formas: primero, el alumno observa las características lingüísticas en el *input*, el cual es procesado a través del contexto, y posteriormente, decodifica las estructuras de la lengua meta.

En este capítulo, se abordó el concepto de la gramática y su clasificación. Como se ha observado, la gramática pedagógica es un recurso didáctico que proporciona explicaciones gramaticales basadas en una teoría de aprendizaje y enseñanza. Su objetivo es facilitar el aprendizaje de un punto gramatical específico. Asimismo, se destacó la importancia de la enseñanza explícita e implícita de la gramática.

En el siguiente capítulo, se analizan las características más relevantes de las teorías de aprendizaje y enseñanza que se han considerado para la elaboración de la gramática pedagógica que se propone.

II. BASES TEÓRICAS PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

A lo largo de la historia, el aprendizaje del individuo ha sido un punto polémico, por lo que han surgido varias teorías que intentan explicar el proceso de aprendizaje. Dichas teorías han sido utilizadas como base en la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera. En este capítulo se analizan las características más importantes de la teoría cognitiva, particularmente del aprendizaje significativo; asimismo, se mencionan los aspectos más importantes del interlenguaje y la importancia del análisis del error. Posteriormente, se describen brevemente, los métodos para la enseñanza de la lengua meta, enfatizando el enfoque comunicativo en el que se basan los modelos de las actividades que se proponen para la enseñanza de la gramática.

2.1 Teoría de Aprendizaje

La teoría de aprendizaje que sustenta esta investigación es la teoría cognitiva, la cual considera que la adquisición del conocimiento es una habilidad cognitiva compleja en la que se construye el conocimiento de la lengua y la habilidad de usarla (McLaughlin, 1987:288; O'Malley y Chamot, 1990:17). Esta teoría explica tres aspectos importantes del aprendizaje: a) la forma como el conocimiento se presenta inicialmente, b) la manera como se desarrolla la habilidad de usar el conocimiento y c) la forma como se integra el conocimiento nuevo a la estructura cognitiva ya existente en el individuo.

Para Vigotsky (1978 en Pozo, 1989), el aprendizaje va del exterior al interior del sujeto, es decir, es un proceso de internalización o transferencia de acciones externas sociales a acciones internas. Además menciona que el conocimiento es el resultado de un intercambio social que inicialmente es interpersonal para posteriormente ser intrapersonal.

De acuerdo con Weinstein y Mayer (1986 en Ellis, 1990:176), el conocimiento se adquiere de la siguiente manera. La información lingüística nueva se almacena en la memoria a corto plazo o en la memoria a largo plazo. Dicha información es aprendida a través de un proceso de cuatro fases: selección, adquisición, construcción e integración.

En la fase de selección los alumnos transfieren la información de interés a la memoria a corto plazo. En el proceso de adquisición, los alumnos transfieren la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, por consiguiente, la información nueva es almacenada permanentemente. En la fase de construcción el aprendiente realiza conexiones internas con las ideas de la memoria a corto plazo. La integración es el proceso final con el que el sujeto busca el conocimiento previo en la memoria a largo plazo para transferirlo a la memoria a corto plazo. El proceso anterior origina la creación del conocimiento nuevo.

Anderson (1980 en Ellis, 1990:7) explica la habilidad de usar el conocimiento, dividiéndolo en **declarativo y procesal**. El conocimiento **declarativo** se relaciona con lo que se sabe de algo. Al hablar del aprendizaje de una lengua extranjera, este conocimiento se refiere a las reglas gramaticales y conceptos, entre otros. El conocimiento **procesal** se refiere a la habilidad de aplicar el conocimiento del lenguaje en la comunicación. Este tipo de conocimiento es dinámico y se adquiere gradualmente con la práctica.

Para explicar la manera como el conocimiento **declarativo** es transferido al conocimiento **procesal**, Anderson explica tres etapas: 1) etapa cognitiva, 2) etapa asociativa, y 3) etapa autónoma. En la **etapa cognitiva** el sujeto es instruido sobre cómo realizar una tarea. Es

consciente y corresponde al conocimiento declarativo, en esta etapa se presentan los errores. En la **etapa asociativa**, el individuo comienza a hacer conexiones entre los distintos elementos de la lengua. El conocimiento declarativo comienza a convertirse en conocimiento procesal. En esta etapa los errores del conocimiento declarativo son detectados y eliminados. En la **etapa autónoma**, el sujeto tiene una producción precisa de la lengua, prácticamente con menos errores; consecuentemente, la lengua se ejecuta con un menor esfuerzo.

La diferencia entre enseñanza y aprendizaje es un punto primordial en las teorías de Ausubel y Vigotsky (en Pozo, 1989:210). Ambos sustentan que, para que haya una reestructuración de conocimientos, debe haber una instrucción formal que presente de modo organizado la información que modificará las estructuras ya existentes. Esta reestructuración conlleva a la automatización de los conocimientos después de haber tenido una práctica constante.

McLaughlin (1987:139) también emplea las nociones de reestructuración y automatización que ocurren durante la transferencia del conocimiento declarativo al procesal. La reestructuración se refiere a la integración del nuevo *input* con los conocimientos que el individuo ya posee. La reestructuración es el resultado de nuevas conexiones entre el conocimiento nuevo y el que ya se posee. Durante la reestructuración, el sujeto forma, comprueba o rechaza la hipótesis sobre el conocimiento nuevo. Cuando las hipótesis se han comprobado reiteradamente, el conocimiento se automatiza. La automatización ocurre, después de mucha práctica, cuando el individuo ejecuta una habilidad sin un esfuerzo consciente, como resultado de la asociación de las memorias a largo y corto plazo.

Ausubel (1973 en Pozo, 1989:210) sustenta que el conocimiento es organizado en estructuras que se reestructuran debido a la interacción entre las estructuras que el individuo ya tiene y la información nueva es decir, el aprendizaje se lleva a cabo tomando como base conceptos ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto.

Ausubel hace una diferencia entre el conocimiento por descubrimiento y el conocimiento por asimilación, refiriéndose al primero como la abstracción inductiva que el individuo hace al practicar la información nueva sin instrucción formal. El segundo se refiere al resultado de la instrucción formal que el individuo obtiene. De acuerdo con Ausubel (1978 en Pozo, 1989:210), cualquier situación de aprendizaje puede ser analizada en dos dimensiones. La primera dimensión se refiere al cambio que existe entre un aprendizaje repetitivo o memorístico y un aprendizaje significativo. La segunda dimensión se refiere a las estrategias de enseñanza que conllevan al aprendizaje. Esta dimensión es controlada por el profesor, quien brinda una enseñanza explícita de descubrimiento guiado, con el que el alumno forma sus conocimientos los cuales serán usados para la solución de problemas, dando así lugar al descubrimiento autónomo.

En relación con el aprendizaje memorístico, Ausubel se refiere a los contenidos que no poseen ningún significado para el alumno, es decir, no están relacionados con ningún hecho o experiencia. Esta clase de contenidos podría ser significativa de acuerdo con el grado de motivación del individuo. Por otro lado, el aprendizaje es significativo cuando el alumno relaciona los conocimientos nuevos con los previos para formar una estructura o conocimientos más complejos. El aprendizaje significativo se origina gracias a la asimilación que resulta de una instrucción formal.

El conocimiento se organiza a través del aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones se refiere a la relación que existe entre el referente y el signo lingüístico. Cabe señalar que el signo lingüístico es convencional y arbitrario, por lo que, algunas veces, no hay relación con el referente.

En el aprendizaje de conceptos no sólo se habla del objeto sino del significado. Este tipo de aprendizaje puede realizarse por descubrimiento o asimilación.

El aprendizaje de proposiciones se refiere a la relación de dos conceptos para la construcción del significado de un conocimiento nuevo. Este aprendizaje se origina por asimilación. La relación entre la información existente y la nueva información da origen al aprendizaje subordinado, supraordinario y combinatorio. Con el aprendizaje subordinado, la nueva información se subordina a la ya existente. Con el aprendizaje supraordinario se integran los rasgos de una serie de conceptos a un concepto más general y con el aprendizaje combinatorio se establecen similitudes y/o diferencias entre las ideas (Ausubel et al., 1983, en Franco, 2004).

Para que el aprendizaje sea significativo, se deben tomar en consideración algunas condiciones como son el material, la predisposición para el aprendizaje y el alumno.

El material debe estar bien organizado con el fin de que tenga significado para el alumno. El aprendiente, quien es considerado como un procesador de capacidad limitada, debe tener predisposición al aprendizaje; sin embargo, si la información que se brinda es desconocida o poco relacionada con el conocimiento anterior es probable que se olvide. Es indispensable que el

docente presente el contenido bien organizado, interrelacionado y no aislado, con puentes cognoscitivos (conceptos) que permitan enlazar las estructuras ya existentes con las nuevas. En esto radica la tarea del docente quien se constituye en un organizador y mediador entre el alumno y el conocimiento.

Gracias al aprendizaje significativo, al alumno se le facilitará aprender conceptos nuevos, producir cambios importantes en su estructura cognitiva y tener una retención más duradera.

Durante la producción oral o escrita, el aprendiente presenta errores mientras ejecuta la lengua meta, lo cual es inevitable. Por lo anterior, en la siguiente sección se describe el interlenguaje del alumno así como el análisis del error.

2.1.1 Interlenguaje

Para entender el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es necesario tener como base una teoría psicolingüística que proporcione información sobre la manera como el individuo entiende o produce una segunda lengua.

Existen aspectos importantes en el aprendizaje de la lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2). De acuerdo con Selinker (1972:35), existe un sistema lingüístico intermedio de estructuras de transición, que se encuentra entre la L1 y L2, denominado **interlenguaje**. Se considera que este interlenguaje es dinámico pues cambia continuamente, es decir, puede haber avances, estatismo o regresiones. Lo anterior se debe a los conocimientos nuevos que se incorporan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El interlenguaje es latente pues se hace presente en el *output* del estudiante mostrando así su competencia real. El interlenguaje puede ser observado en las habilidades productivas (habla y escritura).

Además, el autor menciona un fenómeno denominado **fosilización** que se refiere a los elementos lingüísticos o reglas mal internalizadas que los hablantes tienden a mantener en su interlenguaje. El proceso de fosilización es relativo a una lengua meta en particular, no importa la edad del individuo o la cantidad de explicación e instrucción que reciba. Se dice que las estructuras fosilizadas tienden a permanecer como una actuación potencial, apareciendo en la producción. Los elementos fosilizados aparecen en situaciones extremas de ansiedad o cuando un tema es nuevo para el estudiante. Este mecanismo es una evidencia de la existencia del interlenguaje.

Brown (1987:177), al igual que Selinker (1972:33), menciona que dentro del interlenguaje se encuentran cinco procesos que son: **transferencia del lenguaje**, **sobregeneralización**, **transferencia de enseñanza**, **estrategias de aprendizaje de una segunda lengua**, y **estrategias de comunicación**. Estos procesos pueden presentarse simultáneamente o indistintamente, dificultándose su distinción.

La **transferencia del lenguaje** (errores interlingüales) se refiere a los errores producidos por las reglas de la L1 que no aplican en la L2. La **sobregeneralización** (errores intralingüales) se relacionan con la aplicación de una regla específica en una estructura diferente. Un ejemplo típico es el de los verbos en pasado *go-goed*. La **transferencia de enseñanza** corresponde a la poca práctica que el profesor ofrece de ciertos puntos lingüísticos, además, en ocasiones los libros de textos también proveen pocos ejemplos. Las **estrategias de aprendizaje** se refieren particularmente al alumno, es decir, como aborda el material que se está enseñando. Los errores generados por el uso de **estrategias de comunicación** se relacionan con las estrategias que el alumno utiliza para expresar una idea o forma lingüística que no tiene disponible.

2.1.2 Análisis del Error

Al aprender la lengua materna, es inevitable que el niño cometa errores, que son el resultado de las limitaciones que tiene del sistema lingüístico que está aprendiendo. Lo mismo le ocurre al aprendiente de una segunda lengua, ya que el sistema lingüístico de su lengua materna puede ocasionarle cometer errores en la L2.

Las diferencias estructurales entre la lengua materna y la lengua meta ocasionan la presencia de errores. Estos errores proveen información sobre el desarrollo del interlenguaje del aprendiente.

Corder (1967 en Ellis, 1989:167) sustenta que los errores son importantes para el profesor, pues indican el progreso del aprendiente. Corder (1985:259) hace la distinción entre *mistake* y *error*. El *mistake* es un desliz originado por factores externos como el nerviosismo o la fatiga, entre otros. Esta equivocación se observa también en la L1, mientras que el error es ocasionado por el desconocimiento de la regla gramatical.

Burt (1972 en Brown, 1987:170) se refiere a los errores como *goofs*. Los errores son desviaciones que reflejan el interlenguaje del individuo y, al igual que Corder, menciona que se presentan por el desconocimiento de las reglas.

Desde una perspectiva general, los errores se pueden clasificar como **errores de adición**, **omisión**, **sustitución** y **ordenamiento**. En los errores de adición existe un elemento adicional innecesario en la oración. Los errores de omisión se refieren a la ausencia de un elemento en la oración. En los errores de sustitución existe el uso de un elemento por otro. Los errores de ordenamiento se refieren a una organización incorrecta en la oración.

Brown (1987:175), retomando las ideas propuestas por Corder (1973), menciona cuatro etapas del error: **errores al azar**, **errores emergentes**, **errores sistemáticos**, **errores de estabilización**. En la primera etapa, errores al azar la cual Corder nombró como etapa de errores presistemáticos, el individuo tiene una idea vaga de que existe un orden sistemático en la lengua. En la segunda etapa, errores emergentes, el individuo comienza a notar el sistema de la lengua e internaliza algunas reglas. El sujeto parece haber aprendido la regla; no obstante, regresa a estadios previos, por lo que es incapaz de corregir errores señalados por otros. En la tercera fase, denominada sistemática, el aprendiente puede producir la lengua con mayor eficacia. Las reglas aún no están bien definidas pero son más cercanas al sistema de la lengua meta. La diferencia entre la etapa emergente y la sistemática es la capacidad de corregir errores. La última etapa es la de estabilización y se denomina por Corder como pos-sistemática. Esta etapa se caracteriza por la presencia de pocos errores, que el individuo es capaz de corregir sin que nadie intervenga. La fluidez y la transmisión de ideas no es problemática.

Atkins y McArthur (1974:5) mencionan que los errores se presentan en los verbos compuestos ya que la partícula (adverbio o preposición) que acompaña al verbo puede o no corresponder a la dirección que ésta indica, lo cual tiende a confundir al aprendiente. En términos generales, con respecto a los verbos compuestos, el cual es el tema de esta tesis, el sujeto comete errores de adición, omisión, sustitución y ordenamiento.

La enseñanza debe permitir que el aprendiente internalice todos los criterios sintácticos de los verbos compuestos y de esta manera evitar los errores. A continuación se describen las características más importantes de la teoría de enseñanza.

2.2 Teoría de Enseñanza

En esta sección se analizan los aspectos más relevantes de los métodos que se han empleado para la enseñanza de una lengua extranjera y, de manera particular, el enfoque comunicativo que se ha tomado como base para la teoría de enseñanza que sustenta este trabajo.

La enseñanza de la gramática de una segunda lengua ha sido realmente controvertida. A lo largo de la historia han surgido diversos métodos de enseñanza que ponen de relieve muchas variables en la enseñanza de la lengua meta, como son el propósito del aprendizaje de la lengua meta, su enseñanza y el estudiante entre otros. Larsen-Freeman (1985) hace una descripción de algunos de los métodos de enseñanza, los cuales se explican a continuación.

2.2.1 Grammar Translation

Este método fue nombrado clásico, pues se utilizó para la enseñanza de idiomas clásicos; sin embargo, posteriormente se enfocó a la lectura de literatura extranjera. Su propósito fundamental era que el alumno fuera capaz de leer y traducir literatura escrita en la lengua meta. Su objetivo no era la habilidad comunicativa. Las principales habilidades a desarrollar eran la lectura y la escritura ya que se consideraba importante aprender las reglas gramaticales de la segunda lengua.

La enseñanza se basaba en las similitudes de las estructuras de la lengua meta y la lengua materna. El estudiante aprendía las reglas deductivamente y las memorizaba para aplicarlas posteriormente.

2.2.2 Direct Method

La habilidad comunicativa estaba en primer término; por consiguiente, el estudiante aprendía a comunicarse en la lengua meta. Los alumnos estudiaban conversaciones de uso diario y la cultura

a través de la historia y la geografía de los países donde se hablaba la lengua extranjera. Existía una relación directa entre el significado y la lengua meta. Para lograr esta relación, el profesor debía utilizar realia, imágenes o pantomima. La traducción o el uso de la lengua materna no se permitía. El estudiante se comunicaba en la lengua extranjera como si estuviera en situaciones reales. La gramática se enseñaba inductivamente a través de ejemplos.

2.2.3 Audio-Lingual Method

El alumno debía aprender la lengua extranjera para comunicarse. Para lograr este objetivo se creía que el estudiante debía sobreaprender la lengua meta, es decir, utilizarla automáticamente sin pensar en el funcionamiento de la lengua materna. El vocabulario nuevo y las estructuras se presentaban a través de diálogos que se aprendían por imitación y repetición. La cultura se enfatizaba en los diálogos. Las habilidades se debían enseñar progresivamente, es decir escuchar, hablar, leer y escribir. La pronunciación se enseñaba al principio. Predominaba una interacción alumno-alumno en la práctica de diálogos, siempre con la conducción del profesor. La gramática se enseñaba de manera inductiva a través de ejemplos.

2.2.4 Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo surge a finales de los años 60 a partir de la necesidad de comunicarse con los nativos hablantes de la lengua meta. Por sus características, el enfoque comunicativo sigue vigente hasta la fecha.

Howatt (1984:280) menciona que el lenguaje se desarrolla a través de la comunicación, y que el aprender un idioma es aprender a comunicarse. El objetivo del enfoque comunicativo es

desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta, con la que el alumno es capaz de comunicarse por medio de un lenguaje auténtico y adecuado a cada contexto social.

Dentro del enfoque comunicativo, el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es que el alumno sea capaz de comunicarse, esto es, que sepa qué decir, a quién decirselo, cuándo, dónde, y de qué manera decirlo, a lo cual se le conoce como competencia comunicativa Hymes (1972 en Richards 1983:70).

Canale y Swain (1980 en Richards 1983:71) definen la competencia comunicativa como el conocimiento que se tiene de la lengua y la habilidad de ejecutarla en una comunicación real. El conocimiento se refiere a lo que el individuo sabe o adquiere de una forma consciente o inconsciente, mientras que la habilidad se refiere a la ejecución del conocimiento.

Estos autores sustentan que existen cuatro áreas de conocimiento y habilidades que conforman la competencia comunicativa que son la **competencia gramatical**, la **competencia sociolingüística**, la **competencia discursiva** y la **competencia estratégica**.

La competencia gramatical se relaciona directamente con el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la ortografía, la semántica y la fonología que se requieren para entender y expresar mensajes adecuadamente. Hymes (1979:51) menciona que el aspecto gramatical conforma la competencia lingüística.

La competencia sociolingüística se refiere al entendimiento y a la producción apropiada de oraciones de acuerdo con el contexto social, es decir, existe una conexión entre la forma y el significado que se desea transmitir. El significado de las funciones comunicativas y las ideas debe ser apropiado a la situación.

La competencia discursiva concierne a la combinación de formas gramaticales y significados en diferentes tipos de textos. Para que el texto se entienda, debe tener cohesión y coherencia.

La competencia estratégica enfatiza el uso de estrategias para resolver problemas gramaticales, semánticos, sociolingüísticos y discursivos.

Littlewood (1981 en Richards, 1983:66) menciona que una de las principales características del enfoque comunicativo es que está basado en las funciones y estructuras de la lengua.

Canale (en Richards, 1983:6) señala que este enfoque es integrativo, es decir, cubre las áreas que integran la competencia comunicativa, y satisface las necesidades comunicativas del alumno a través de la información y la práctica de los puntos gramaticales. El estudiante debe aprender a usar las formas lingüísticas con base en el contexto social. Por consiguiente, es necesario usar materiales auténticos que promuevan conversaciones reales y significativas. De esta manera, el alumno se motiva a estudiar la lengua meta al notar sus progresos, y al entender y producir la lengua.

El profesor debe permitir que el alumno exprese sus ideas y opiniones para que integre la lengua meta con su personalidad. Como el maestro no puede saber de antemano la manera como el alumno expresará sus ideas, debe asesorarlo en todo momento. En el enfoque comunicativo, la gramática es un elemento que se aprende durante el proceso de comunicación y los errores son inevitables (Littlewood, 1981:86).

Widdowson (1986) sustenta que el alumno produce conceptos y funciones junto con las oraciones, por lo que los cursos deben estar definidos para que el alumno use la lengua meta en situaciones reales.

De acuerdo con Brumfit (1979 en Ellis, 1989:30), la enseñanza está compuesta por tres etapas: la **presentación**, la **práctica** y la **comunicación libre**. La presentación es necesaria para una comunicación efectiva. La práctica, que es controlada, capacita al alumno para aprender a usar las estructuras gramaticales y relacionar su forma con su significado y el contexto. En la comunicación libre, como su nombre lo indica, no existe tanto control. Su objetivo es que el estudiante utilice, con fluidez, las estructuras que se han estado practicando. Las tres etapas mencionadas anteriormente pueden llevarse a cabo, de manera adecuada a partir de las tareas comunicativas que se mencionan a continuación.

2.2.4.1 Tareas Comunicativas

Littlewood (1981 en Richards, 1983:82) menciona dos tipos de actividades comunicativas: actividades de **comunicación funcional** y de **interacción social**. En las actividades de comunicación funcional, se procesa y se comparte información para la solución de un problema. En las actividades de interacción social, existe una negociación de significado; el alumno debe poner atención al contexto social, así como en los significados que se transmiten a través del sistema lingüístico de la lengua. En este tipo de actividades encontramos *role plays*, conversaciones y/o discusiones.

Las tareas comunicativas se caracterizan por la **esencialidad**, **utilidad** y **naturalidad** de la gramática. En la esencialidad, la estructura debe ser usada para la realización de la actividad. La utilidad enfatiza el uso de la estructura para la realización de la tarea. La naturalidad se refiere a que no se requiere la estructura enseñada para llevar a cabo la tarea. A su vez, las tareas comunicativas se clasifican en: **actividades cerradas** y **actividades abiertas**. Las primeras se

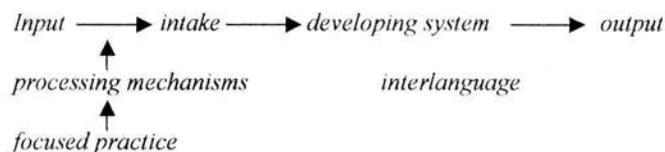
distinguen por la esencialidad de la gramática, se enfocan en la estructura de los enunciados y facilitan la comprensión. Las segundas se caracterizan por la utilidad o naturalidad de la gramática y promueven la negociación de significados y facilitan la producción (Franco, 2003: 49-53).

2.2.4.1.1 Actividades Comunicativas Cerradas: *Input* Estructurado

En el marco del enfoque comunicativo Lee y VanPatten (1995:90) enfatizan que el alumno debe estar en contacto con la lengua meta para poderla adquirir. Por otra parte explica que la enseñanza explícita de la gramática se ha llevado a cabo a partir la **instrucción tradicional** e **instrucción procesal**. La instrucción tradicional comprende la explicación del *input* y posteriormente la ejecución de la lengua meta (*output*). Contrariamente, la instrucción procesal incluye la explicación y la práctica del *input* antes de producir la lengua meta.

Cuando el alumno recibe el *input*, se enfrenta tanto a la forma como al significado de la estructura gramatical. Esta información es codificada y transmitida al *intake*. El *intake* funciona como filtro entre el *input* y el sistema lingüístico en desarrollo (interlenguaje). Todos los elementos que el alumno comprende del *input* se agregan al *intake*. Una vez que el *input* se ha integrado al sistema de desarrollo, puede ser producido (*output*).

Lee y VanPatten (1995:99), con su modelo de *input* estructurado para la enseñanza de una lengua extranjera, proponen que la práctica debe enfocarse en los mecanismos de procesamiento del *input*. La representación de este proceso se muestra en el siguiente esquema.



Esquema 3. Práctica enfocada en los mecanismos del procesamiento del *input* (Lee y VanPatten, 1995:99).

El procesamiento del *input* se basa en la instrucción procesal, es decir, el *input* de la lengua meta se presenta y se practica antes de producirla (*output*).

Las tareas del *input* estructurado se caracterizan por su esencialidad de la gramática ya que la forma y el significado se incorporan. Existe un mayor control en las tareas por lo que el diseñador logra la exactitud gramatical. Es importante señalar que las actividades cerradas contribuyen a la reestructuración (Franco, 2003:50).

Lee y VanPatten (1995:109) proponen dos tipos de actividades para el *input* estructurado, el cual se basa en el procesamiento de la instrucción explícita: 1) actividades referenciales, que conllevan elementos reales que generan una sola respuesta, y 2) actividades afectivas que apelan a las opiniones o apreciaciones del alumno.

Dichas actividades tienen ciertas características que permiten que los alumnos se enfoquen en el significado y procesen el punto gramatical contenido en el *input* simultáneamente. Para elaborar las actividades se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos.

- Presentar una sola función o estructura.
- Concentrarse en el significado.
- Ir de oraciones cortas al discurso.

- Usar *input* oral y escrito.
- Fomentar que el alumno haga algo con el *input* que recibe, pero que no lo produzca.

Las actividades que Lee y VanPatten proponen pueden ser de opciones binarias, relación de columnas, selección de alternativas y complementación de información.

Las formas correctas del *input* se recuperan a partir de un proceso llamado *access*, en el que se requiere tanto la precisión (*accuracy*) como la fluidez (*fluency*). Durante este proceso, el alumno monitorea su ejecución y usa estrategias de producción. Prácticamente, las actividades para ejecutar el *output* estructurado comparten las mismas características que las del *input* ya descritas con anterioridad.

Se espera que los alumnos, al practicar los verbos compuestos en contextos específicos con actividades de *input* estructurado, sean capaces de procesar su forma y significado. Las actividades de *input* estructurado toman en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos del alumno. Además, con este tipo de actividades, el estudiante primero aborda las habilidades receptivas (*listening y reading*) y, con las actividades comunicativas abiertas, que se describen a continuación, el alumno practica las habilidades de producción (*speaking, writing*), lo que le permitirá ser capaz de producir el *output* sin fosilizaciones.

2.2.4.1.2 Actividades Comunicativas Abiertas

Las actividades comunicativas abiertas se caracterizan por un control menor ya que son tareas de producción que se limitan a la utilidad y/o naturalidad de la gramática en la tarea (Franco, 2003: 49).

Clark (1987 en Nunan, 1998:67) propone las actividades comunicativas que se mencionan a continuación.

-
- Participar en conversaciones relacionadas con el seguimiento de una actividad común, obtener bienes y servicios e información necesaria a través de conversaciones. Estas actividades favorecen la solución de problemas por medio de la interacción social.
 - Establecer y mantener relaciones, y discutir temas de interés por medio del cambio de ideas, opiniones, actitudes, sentimientos, experiencias y planes.
 - Investigar información específica, procesarla y usarla para cumplir un objetivo; por ejemplo, discutir dicha información con alguien más o sintetizarla para una exposición.
 - Escuchar y leer información, procesarla y utilizarla de cierta forma. Por ejemplo, leer las noticias, discutir las con alguien más, leer un artículo y resumirlo.
 - Proporcionar información en forma oral y escrita basándose en experiencias personales; por ejemplo, dar una conferencia, escribir un reporte o un diario, dar instrucciones de cómo hacer algo o llenar una forma.
 - Escuchar, leer o ver una historia o un poema e interpretarlos.
 - Crear un texto imaginativo.

En síntesis, las actividades comunicativas cerradas son de gran utilidad para que el alumno relacione tanto la forma como el significado. Con las actividades comunicativas abiertas, el alumno es creativo al comunicarse con sus compañeros.

En este capítulo se analizó la importancia de la teoría cognitiva para el aprendizaje de una lengua extranjera, y algunas características del interlenguaje y del análisis del error. Asimismo, se describió la teoría de enseñanza y los modelos de las actividades que se han considerado para la elaboración de la gramática pedagógica que se propone.

En el siguiente capítulo, se presenta tanto la descripción lingüística de los verbos compuestos en inglés, particularmente las combinaciones más frecuentes del verbo *take* más preposición o adverbio, como la de los verbos compuestos en español con su correspondiente análisis contrastivo. De igual forma, se describe la manera como se abordan los verbos compuestos en inglés en los libros de texto.

III. DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

Para la elaboración de una gramática pedagógica, es indispensable contar con la descripción lingüística del punto gramatical problemático. Esta descripción es de utilidad para la elaboración de las actividades que se propongan al final de este estudio.

3.1. Verbos Compuestos en Inglés

Los verbos compuestos son principalmente de origen anglosajón. Su uso es informal, por lo que se adquieren antes que otros verbos. El nativo hablante del inglés los usa cotidianamente como expresiones idiomáticas. Spears (1992:87) menciona que los verbos compuestos están incluidos en la categoría de dichas expresiones. Los alumnos tienden a usar un verbo de origen latín para expresar sus ideas; sin embargo, en ocasiones, un verbo compuesto es más apropiado; por ejemplo, en lugar de decir *She removed her hat*, lo más adecuado es decir *she took off her hat*.

Celce Murcia y Larsen Freeman (1983:265) mencionan que “*traditional grammarians define a phrasal verb as a verb followed by a particle (variously described as a preposition, an adverb or some combination of the two).*”

De acuerdo con McArthur y Atkins (1974:6), los verbos que tienen las siguientes características pueden convertirse en verbos compuestos: 1) los verbos monosilábicos de movimiento, generalmente, de origen anglosajón (por ejemplo: *go, come, run, walk, skip*); 2) los verbos usados para invitar (por ejemplo: *invite, order, let*); 3) los verbos de significado indefinido (por ejemplo: *get, put, take, make, do*); 4) los verbos formados con o sin el sufijo *-en* a partir de adjetivos monosilábicos (por ejemplo: *brighten, falten, dry, cool*); 5) los verbos formados sin cambio a partir de la forma simple de sustantivos monosilábicos (por ejemplo,

chalk, brick); 6) los verbos de origen latino de dos sílabas en las cuales se requiere algún tipo de dirección o énfasis (por ejemplo, *measure, contract, love*).

Atkins y McArthur también mencionan los problemas que los estudiantes que están aprendiendo inglés enfrentan al aprender estos verbos compuestos. Algunos de estos problemas se mencionan a continuación.

- El significado de un verbo compuesto no corresponde a la interpretación de cada elemento.
- En algunos casos la partícula (adverbio o preposición) que acompaña a el verbo, no siempre corresponde a la dirección que indica.
- La partícula puede funcionar como adverbio o preposición en la oración y así confundir al alumno.
- Existe un gran número de verbos compuestos que, dada su informalidad, su uso se está incrementando cotidianamente, lo que ha originado diversas combinaciones entre verbos y partículas.

Jackendoof (1997 en Celce Murcia y Larsen-Freeman, 1999:432) señala que los verbos con preposición pueden ser denominados también verbos compuestos ya que sintácticamente funcionan como una construcción del verbo más una partícula.

Los verbos compuestos, por sus características, también se clasifican en: **transitivos e intransitivos, 2) separables e inseparables, 3) de significado literal, 4) de significativo de aspecto y 5) de significado idiomático o figurativo.**

1) Verbos transitivos e intransitivos. Los verbos transitivos van seguidos de un objeto o sustantivo; por ejemplo: *The baby takes after his father*. Contrariamente, ningún objeto precede a los verbos intransitivos; por ejemplo: *The aeroplane took off smoothly*.

2) Verbos separables e inseparables. En realidad no existe ninguna regla que ayude a determinar qué verbos compuestos son separables o inseparables. Sin embargo, la separación es obligatoria cuando el objeto directo es un pronombre objeto; por ejemplo: *I am going to take them back*. La separación es opcional cuando el objeto directo no es un pronombre, por ejemplo, *I am going to take back my books* o *I am going to take my books back*. No obstante, cuando el verbo está compuesto por más de dos partículas es, por lo general, inseparable; por ejemplo: *She likes to take up with poor people*

3) Verbos de significado literal. En los verbos de significado literal existe una relación simultánea entre el verbo y la partícula que mantiene su significado preposicional; por ejemplo: *He took down a pot of jam from the shelf*.

4) Verbos compuesto de aspecto. En los verbos compuestos de significado de aspecto, el significado no es tan transparente pero tampoco es idiomático. Existen algunos verbos en los que las partículas contribuyen al significado de aspecto. Este grupo es dividido en clases semánticas con base en la contribución semántica de la partícula. Estas clases son: a) **de inicio**, b) **de continuidad**, c) **de repetición** y d) **de término**.

a) El grupo de inicio se refiere a un comienzo, por ejemplo: *took off, set out, start up*.

b) La clase de continuidad muestra que una acción está en progreso con el uso de *on* y *along* con verbos activos; por ejemplo: *carry on, keep on, come along, play along*. Otra partícula usada con verbos de actividad es *away*; por ejemplo: *work away, sleep away, fritter away*. La partícula *around* también se usa con verbos de actividad, por ejemplo: *mess around, play around, travel around*. *Through* es otra partícula que también se usa con verbos de actividad para expresar un principio y un final; por ejemplo: *read through, think through, skim through* y *sing through*.

e) Dentro de la clasificación de repetición se encuentra el uso de la partícula *over*; ejemplo: *write over, think over* y *type over*.

d) La clase de término se refiere al uso de partículas con *up, out, off* y *down*; ejemplo: *drink up, burn down, mix up, wear out, turn off, blow out, wind up* y *fade out*.

5) En los verbos de significado idiomático o figurativo. En estos verbos no existe una relación del verbo con la partícula. Su uso es casi siempre familiar o informal y son usados como expresiones idiomáticas, por ejemplo: *The teacher took Mary down*. Al respecto, Pellis (1976 en Celce Murcia y Larsen- Freeman, 1999:433) sugiere que los profesores guíen a sus alumnos para que, al analizar los componentes del verbo busquen una relación léxica con el contexto en el que se emplean.

Los verbos compuestos pueden formarse con dos o tres palabras. Los primeros se forman a partir de un verbo y de una partícula, funcionan como verbo unitario y su significado se localiza en la frase que forman; por ejemplo: *make up your mind*. Los verbos de tres palabras son comunes en el habla, pero su uso también se debe evitar en escritos formales. La separación de estos verbos no es posible (Celce Murcia y Larsen-Freeman, 1999); por ejemplo: *I don't want you to take up with poor people*.

Las diversas características de los verbos compuestos en inglés resaltan la importancia de enseñarlos formalmente. Para este estudio, se decidió trabajar con las combinaciones más comunes del verbo *take* con preposición o adverbio con base en diferentes diccionarios. Algunas de éstas se mencionan a continuación.

Verbo	Significado
<i>to take after</i>	parecerse a
<i>to take apart</i>	Desmantelar
<i>to take away</i>	llevar/quitar/sustraer
<i>to take back</i>	devolver/retractarse/recordar tiempos pasados
<i>to take down</i>	separar/escribir/golpear/humillar/ bajar/descolgar
<i>to take in</i>	incluir/alojarse/engañar/entender/ observar
<i>to take into</i>	meter en
<i>to take off</i>	quitar/amputar/imitar/despegar (un avión)/quitar de servicio/ perder peso/tomar tiempo libre
<i>to take on</i>	encargarse de/ llegar a ser popular/ dar empleo/aceptar algo
<i>to take out</i>	sacar o extraer/adquirir (en el trabajo un seguro)/ eliminar/invitar a alguien a salir
<i>to take over</i>	asumir responsabilidad
<i>to take to</i>	aficionarse a/mostrar gusto con alguien o algo
<i>to take up</i>	aceptar y empezar un empleo mejorar/discutir/absorber/adoptar como un pasa tiempo/ocupar espacio en un cuarto
<i>to take up with</i>	ser amigable con o tener amistad con gente negativa

Se considera que, por sus características, los verbos anteriores recaen en las siguientes clasificaciones.

Verbo	Significado literal	Significado Aspecto	Significado figurativo	Transitivo	Intransitivo	Separable	Inseparable	Verbo + preposición	Verbo + adverbio
<i>to take after</i>			****	****			****	****	****
<i>to take apart</i>			****	****	****	****	****		****
<i>to take away</i>	****			****	****	****	****		****
<i>to take back</i>	****			****	****	****	****		****
<i>to take down</i>	****		****	****	****	****	****		****
<i>to take in</i>	****		****	****	****	****	****	****	****
<i>to take into</i>	****			****	****	****		****	****
<i>to take off</i>	****	****	****	****	****	****	****	****	****
<i>to take on</i>			****	****	****	****	****	****	****
<i>to take out</i>	****		****	****	****	****	****	****	****
<i>to take over</i>			****	****	****	****	****	****	****
<i>to take to</i>			****	****			****	****	
<i>to take up</i>			****	****	****	****	****	****	****
<i>to take up with</i>			****	****	****		****	****	****

3.2 Verbos Compuestos en Español

En español también existe un conjunto de verbos con dos o más palabras para referirse a un léxico, a lo cual se le denomina perífrasis (Diccionario de Lingüística, 1979:142). A estas frases se les conoce como modismos y son utilizadas en un contexto social informal. Estas perífrasis han experimentado un enorme desarrollo en México y en otros países hispanoamericanos. Lope Blanch (1992:21) menciona que los verbos auxiliares que más se emplean son: dar, echar, meter y poner, entre otros. En español estos verbos van acompañados de un sustantivo al cual se le denomina auxiliado, que generalmente termina en -ada o -ida; por ejemplo: Echar una platicada

(platicar) meter una regañada (regañar), darse una cortada (cortarse), echar una nadada (nadar), meter una trompada (pegar). El sustantivo también puede permanecer sin variación; por ejemplo: estirar la pata (morir) o echar una mano (ayudar).

Como se puede observar, el verbo auxiliar pierde su significado para dar origen a uno nuevo, es decir que el auxiliado modifica o matiza la noción del auxiliar. Es importante destacar que un verbo auxiliar acepta una gran combinación de sustantivos y viceversa, ya que un sustantivo puede aceptar diferentes auxiliares; por ejemplo: echar/meter una regañada y echar una platicada/nadada.

3.3 Análisis Contrastivo entre los Verbos Compuestos en Inglés y Español

Dadas las características de los verbos compuestos en ambos idiomas, el análisis contrastivo muestra que los verbos compuestos en inglés, al igual que los verbos en español, son usados en un contexto social informal. Al formar un verbo compuesto en inglés, el verbo puede perder su significado primario (verbos de significado idiomático o figurativo), para dar origen a uno nuevo; esto mismo ocurre en la perífrasis en español. Los verbos compuestos en inglés se forman con una variedad de partículas y los verbos compuestos en español (auxiliares) aceptan una diversidad de sustantivos y/o viceversa.

Entre las diferencias encontramos que los verbos compuestos en inglés son polisémicos, mientras que los verbos en español sólo transmiten un sólo significado. Los verbos compuestos en inglés van acompañados de una partícula a diferencia de los verbos en español que van acompañados generalmente de un sustantivo.

3.4 Tratamiento Pedagógico de los Verbos Compuestos en los Libros de Texto

La enseñanza de los verbos compuestos se presenta, por lo general, en un nivel intermedio o avanzado del inglés. Para observar la manera como se aborda el tema, se analizaron algunos materiales didácticos, entre ellos: *East West 1* (Graves, 1990); *Grammar and Vocabulary for First Certificate* (Luke, 1999), *Focus on Proficiency* (O'Connell, 1989), *Advanced English C.A.E.* (Foley, 1999), *Think First Certificate* (Naunton, 1993), y *Practice with Idioms* (Feare, 1980). Éste último es especializado en uso de *phrasal verbs*.

Graves y Rein (1990:58) no ofrecen ninguna explicación gramatical de estos verbos, hace una clasificación de verbos separables e inseparables, proporciona muy pocos ejemplos de su uso y, posteriormente, fomenta la práctica oral de dichos verbos.

Luke (1999:50) ofrece una lista de estos verbos compuestos con sus significados principales. Posteriormente, el alumno tiene que completar oraciones con el verbo compuesto apropiado. Otro tipo de actividad es que el alumno escriba una oración usando verbos compuestos que signifiquen lo mismo en una oración presentada con anterioridad.

O'Connell (1989:30), Foley (1999:19), Feare (1980) y Naunton (1993:146) clasifican los verbos compuestos brevemente y mencionan su importancia. El tipo de actividades que ofrecen es proporcionar el equivalente de un verbo del latín a un verbo compuesto. Basado en esta actividad, el alumno debe identificar qué verbos son separables y cuáles no. En el último ejercicio, el alumno identifica las partículas que pueden ir con ciertos verbos.

Se considera que los autores mencionados no proporcionan suficiente *input* ni práctica con los verbos compuestos. Por esta razón, esta gramática pedagógica proporciona una

explicación gramatical más profunda para el maestro y una serie de actividades más amplia que favorezca el aprendizaje de los alumnos.

En este capítulo se realizó una descripción lingüística de los verbos compuestos en inglés y español. Además, se proporcionó un análisis contrastivo que permite entender la importancia de la enseñanza de estos verbos. Finalmente, se han descrito algunos materiales en los que se observa la manera como se aborda este tema. En el siguiente capítulo, se presentan las consideraciones prácticas para la elaboración de las actividades para cada una de las cuatro habilidades, así como para la integración de las mismas.

IV. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se describen las consideraciones prácticas para la elaboración de la gramática pedagógica para la enseñanza del verbo compuesto *take*, así como algunas recomendaciones pedagógicas.

4.1 Consideraciones Prácticas

De acuerdo con Nobblit (1972 en Stern, 1983), los aspectos que se deben tomar en cuenta para elaborar una gramática pedagógica son los siguientes:

- 1) Conceptos e información gramatical descriptivos y contrastivos.
- 2) Un ordenamiento de la información en términos de habilidades (auditiva, oral, de lectura, y escritura).
- 3) El nivel de aprendizaje.
- 4) Procedimiento de evaluación, con base en sus objetivos.
- 5) El contexto educativo, es decir, para quiénes se elabora la gramática pedagógica.

Las consideraciones lingüísticas, psicolingüísticas y educativas antes mencionadas se describen a continuación.

4.1.1 Conceptos e Información Gramatical Descriptivos y Contrastivos

En la elaboración de una gramática pedagógica es indispensable describir el punto gramatical que está causando problemas así como un análisis contrastivo entre la lengua meta y la lengua materna. Esta información se ha cubierto en el capítulo III.

4.1.2 Ordenamiento de la Información en Términos de las Habilidades

En este trabajo se abordan inicialmente las habilidades receptoras (comprensión auditiva y de lectura) para la práctica del verbo compuesto *take* por su relación con las tareas comunicativas cerradas de *input* estructurado. Posteriormente, se presentan las habilidades productivas (producción oral y escrita) con las que se llevaron a cabo las tareas comunicativas abiertas. A continuación se mencionan las características más relevantes de estas habilidades para su enseñanza.

4.1.2.1 Comprensión Auditiva

La habilidad de la comprensión auditiva generalmente ha sido denominada como pasiva o receptiva, pues se cree que el receptor no participa en el acto de la comunicación. Sin embargo, el oyente es un participante activo ya que, para entender el mensaje, el receptor lleva a cabo varios procesos.

Wolvin y Coakley (1985 en Lee y VanPatten, 1995:60) dividen el acto de escuchar en tres procesos: **percepción del estímulo**, **atención al estímulo** y **designación de significado al estímulo**.

La percepción del estímulo se refiere a todos los aspectos psicológicos que comprende la comprensión auditiva, es decir, cuando las ondas sonoras entran al canal del oído causando vibraciones, éstas se convierten en impulsos eléctricos. Estos, a su vez, actúan junto con el nervio acústico, el cual transmite la señal al cerebro. En este proceso el receptor es capaz de diferenciar sonidos que contribuyen a una mayor comprensión y elimina aquellos que no son importantes.

La atención al estímulo se refiere a la concentración activa de la información por parte del receptor. Existe un mecanismo interno responsable de filtrar todo el estímulo exterior, es

decir, alrededor de nosotros existe una gran variedad de sonidos, sin embargo, sólo atendemos aquellos que nos importan.

La designación de significado se relaciona con el significado que el receptor le otorga tanto a las palabras como a las oraciones. Esto depende mucho del contexto, pues la diversidad polisémica de las palabras podría dificultar la comprensión.

Existen dos tipos de situaciones auditivas: **la colaborativa** y **la no-colaborativa**. La colaborativa involucra tanto el receptor como el emisor pues hay una negociación de significado. La no-colaborativa es aquella donde el receptor no participa en la construcción del discurso, es decir, tan sólo escucha.

Anderson y Lynch (1988 en Nunan, 1998:23) establecen que, para que la comprensión auditiva sea exitosa en la situación colaborativa, el alumno debe ser capaz de llevar a cabo las siguientes habilidades:

- Identificar los sonidos más importantes de todos aquellos que nos rodean.
- Segmentar el discurso en palabras.
- Entender la sintaxis de las oraciones.
- Comprender el mensaje de acuerdo con el contexto en el que se presenta, y
- Formular una respuesta adecuada.

Además, Anderson y Lynch sugieren que el receptor debe manejar un conocimiento no lingüístico, es decir, tener un propósito al escuchar la información y un conocimiento previo de la misma.

Richards (1987 en Nunan, 1998:24) establece que la habilidad auditiva colaborativa, en un contexto académico, comprende los siguientes aspectos:

-
- Identificar el propósito de la interacción oral.
 - Identificar el tema y seguir su desarrollo.
 - Identificar el papel de los marcadores del discurso (conjunciones, adverbios, etc.).
 - Inferir relaciones; por ejemplo: causa, efecto y conclusión, entre otras.
 - Reconocer elementos léxicos claves relacionados con el tema.
 - Deducir el significado de las palabras y del mensaje en general, y
 - Detectar la actitud del hablante hacia el tema.

Como se puede observar, la comprensión auditiva es una habilidad activa ya que el alumno participa totalmente en la comprensión de la información.

4.1.2.2 Comprensión de Lectura

A principios de la década de los 60, la comprensión de lectura era vista sólo como un refuerzo para la producción oral y fue hasta principios de los 70 que esta habilidad se trató por separado. Gracias a esto, surgieron varios modelos de lectura, tales como el ascendente, descendente e interactivo.

El modelo ascendente sustenta que el lector entiende el texto a partir de las unidades más pequeñas, es decir, de las letras a palabras, de las palabras a las frases, de las frases a las oraciones, hasta llegar a la comprensión de todo el texto.

El modelo descendente establece que el conocimiento que el lector ya posee contribuye a que se entienda el texto

El modelo interactivo es el que ha causado mayor expectación ya que los docentes se refieren a la comprensión de lectura como la interacción que se lleva a cabo entre el lector y el texto. De acuerdo con el modelo interactivo, la comprensión se construye a partir del conocimiento que se tiene y la información plasmada en un texto. La comprensión de lectura, por definición, es el proceso en el que se relaciona la nueva información con la ya existente en la memoria del lector.

Rivers y Temperley (1978:187-8 en Nunan, 1998:23) mencionan que la comprensión de lectura tiene como propósitos:

- Obtener información sobre algún tema en específico.
- Obtener instrucciones para llevar a cabo una tarea.
- Conocer los acontecimientos recientes.
- Reformular una lectura.
- Mantener contacto con amigos o entender cartas de negocios, o
- Por diversión.

Brosnon (1984 en Nunan, 1998:24) menciona que, para que la comprensión de lectura sea exitosa, el alumno debe:

- Reconocer y entender el formato del texto.
- Reconocer y entender palabras claves y frases.
- Entender las ideas generales y secundarias.
- Identificar los puntos principales de un texto.
- Leer en detalle.

Además, para que la enseñanza de la comprensión de lectura sea exitosa, las actividades deben incluir:

- El uso de habilidades que conlleven a la identificación de símbolos y sonidos.
- El conocimiento gramatical que también proporciona el significado del texto.
- El uso de diferentes técnicas para propósitos diferentes.
- La relación del contenido del texto con los conocimientos previos.
- La identificación de los aspectos retóricos o funcionales; por ejemplo, reconocer cuando el autor proporciona una definición, descripción, resumen o argumentación, entre otros.

Como se puede observar, la comprensión de lectura tiene una gran relevancia en la enseñanza de idiomas, lo cual ha implicado el desarrollo de modelos de lectura que han servido para describir los procesos con los que esta habilidad se lleva a cabo.

4.1.2.3 Producción Oral

El acto de la comunicación incluye la expresión, interpretación y negociación de significados (Savignon, 1983 en Lee y VanPatten, 1995:148). Existen dos propósitos para la comunicación, el **psico-social** y el **cognitivo informal**.

El aspecto psico-social se relaciona con el uso del lenguaje en actos de comunicación social. El cognitivo informal comprende el uso del lenguaje con el propósito de obtener información para la realización de una tarea específica.

Bygate (1987 en Nunan, 1998:30) distingue dos factores importantes en la producción oral: las **habilidades motor-perceptivas** y las **habilidades de interacción**.

Las habilidades motor-receptivas se relacionan con el uso correcto de los sonidos y estructuras de la lengua meta. Generalmente estas habilidades son desarrolladas en el salón de clases con actividades como la repetición de diálogos y la práctica con compañeros, entre otras.

Las habilidades de interacción están estrechamente relacionadas con las habilidades motor-perceptivas. Las habilidades de interacción contribuyen a que la comunicación sea más real. Con estas habilidades existe una negociación de significado y el manejo de la interacción, es decir, saber cuándo y cómo tomar la palabra, introducir un tema, cambiarlo y mantener una conversación.

Por lo tanto, para que la comunicación oral sea exitosa se requiere:

- La habilidad de articular bien las palabras.
- El manejo de patrones de estrés, ritmo y entonación.
- Un nivel aceptable de fluidez.
- El manejo adecuado de la interacción y
- La habilidad de negociar significados.

Con lo anteriormente descrito, se puede observar que la producción oral es una habilidad por medio de la cual el alumno transmite su pensamiento y entiende el de los demás.

4.1.2.4 Producción Escrita

La habilidad de la producción escrita es una actividad considerada como no natural pues, por lo general, se basa en una enseñanza explícita que contribuye a plasmar la información que se desea transmitir por escrito.

Bell y Burnaby (1984 en Nunan, 1998:36) se refieren a la habilidad escrita como una actividad cognitiva compleja con la que se le pide al alumno que demuestre el control de diversas variables. Por ejemplo, a nivel de oración, dicho control incluye el contenido, el formato, la estructura, el vocabulario, la puntuación y la ortografía. Al nivel de texto, el escritor debe manejar además, la cohesión y coherencia de un texto escrito.

De acuerdo con Flower y Hayes (1981 en Lee y VanPatten, 1995:217), el proceso de la escritura incluye: a) la planeación, b) la traducción adecuada del texto, c) la revisión y d) el monitoreo.

- a) La planeación se refiere a la representación mental del conocimiento que se va a plasmar en el papel. Este proceso engloba otros subprocesos, tales como la generación de ideas, su organización y el establecimiento de metas. La generación de ideas comprende la recuperación de información de la memoria a largo plazo; generalmente, la información que se posee no está conectada entre sí. La organización de las ideas y la fijación de metas son subprocesos relacionados ya que la última guía a la primera.
- b) La traducción adecuada del texto se refiere a la forma en que se plasma el pensamiento en lenguaje escrito. Este proceso requiere que los escritores estén sumamente conscientes de lo que quieren escribir.

- c) La revisión consiste en repasar y evaluar el texto para hacer las modificaciones que se consideren pertinentes.
- d) El monitoreo es un proceso que se desarrolla por medio de la madurez cognitiva, además, se le conoce como una estrategia interna que le indica al escritor cuando ir de un proceso o subproceso a otro, es decir, la realización de cambios en los procesos precedentes.

Bell (1984 en Nunan, 1998:36) menciona que un buen escrito debe comprender:

- El manejo de la formación de las palabras.
- El manejo y el apego a las reglas de puntuación y ortografía.
- El uso del código adecuado para la transmisión de las ideas.
- La organización del contenido en los niveles de oración, párrafo y texto, y
- La selección del estilo apropiado.

La producción escrita es una habilidad que requiere una enseñanza explícita, la cual determina la calidad de los escritos desarrollados por el alumno.

Las actividades cerradas de *input* estructurado que se proponen contribuyen a la práctica del verbo compuesto *take* en las habilidades de la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. Las actividades abiertas están relacionadas con la práctica de las habilidades de la producción oral y escrita, las cuales conllevan a que el alumno practique el verbo compuesto *take* en una forma más real y significativa.

4.1.2.5 Integración de las Habilidades

En cuanto a la integración de las habilidades, Harmer (1991:52) menciona que, aunque éstas son divididas generalmente en habilidades receptoras (comprensión auditiva y comprensión de lectura) y habilidades productivas (producción oral y producción escrita), una habilidad no podría realizarse sin la presencia de otras, es decir, es imposible hablar sin haber escuchado a alguien más o leído algo, o escribir sin haber recibido información previa ya sea de forma oral o escrita. En el salón de clases de una lengua extranjera, el estudiante aborda la tarea, por ejemplo, escuchando una conferencia y tomando notas y, posteriormente, escribiendo un ensayo o describiendo oralmente la conferencia a sus compañeros. Otro caso es cuando el estudiante lee acerca de un concierto u obra de teatro e invita de manera oral a sus amigos. La labor del docente es precisamente propiciar que los alumnos, con base en una habilidad específica, produzcan otra u otras.

4.1.3 Nivel de Aprendizaje

El nivel de aprendizaje de los estudiantes a los que se dirige esta gramática pedagógica corresponde a alumnos de un plan global de inglés de nivel intermedio. El término Plan Global se refiere al curso donde se pone en práctica la comprensión auditiva, la producción oral, la comprensión de lectura y la producción escrita.

4.1.4 Procedimiento de Evaluación con Base en los Objetivos

Los procedimientos de evaluación se deben establecer con relación al logro de los objetivos de aprendizaje que se señalan a continuación.

4.1.4.1 Actividades Cerradas de *Input* Estructurado

Objetivo General

Las actividades de *input* estructurado tienen el objetivo general de que el alumno, al seleccionar las respuestas correctas, integre el conocimiento nuevo al conocimiento previo relacionado con el verbo compuesto *take*.

Objetivo Particular de las Actividades Referenciales y Afectivas de *Input* Estructurado

El diseño de actividades referenciales y afectivas de *input* estructurado, para la enseñanza del verbo compuesto *take*, tiene como objetivo que el alumno internalice tanto la forma como el significado de un punto lingüístico en particular.

Objetivo Específico de las Actividades Referenciales

El alumno será capaz de procesar tanto la forma como el significado del verbo compuesto *take* a través de referencias inmediatas, tales como dibujos, palabras o frases contextualizados.

Objetivo Específico de las Actividades Afectivas

El alumno será capaz de proporcionar sus opiniones a partir de la información del *input*. En este tipo de actividades, las respuestas que se obtengan se aceptan como correctas pues están basadas en las experiencias del estudiante.

Objetivo Específico de las Actividades de Opción Binaria

El estudiante será capaz de reconocer la veracidad de las oraciones y así escoger la respuesta correcta.

Objetivo Específico de las Actividades de Relación de Columnas

El alumno será capaz de analizar el significado de los enunciados de dos columnas y relacionarlas adecuadamente.

Objetivo Especifico de las Actividades de Selección de Alternativas

El alumno será capaz de completar enunciados, escogiendo la respuesta correcta de una serie de opciones.

Objetivo Especifico de la Complementación de Información

El alumno será capaz de complementar, de manera breve, la información que se le proporcione en enunciados contextualizados.

4.1.4.2 Actividades Comunicativas Abiertas**Objetivo General**

Las actividades comunicativas abiertas tienen como objetivo general que el alumno sea creativo al comunicarse en la lengua meta y utilice el verbo compuesto *take* de forma significativa.

Objetivo Particular de las Actividades Comunicativas Abiertas

Los alumnos serán capaces de utilizar los mismos temas para las habilidades de producción oral y escrita, tomando en cuenta el tipo de actividades que se pueden desempeñar, el tipo de actividades que se proponen son: interpretación de información, creación de un texto (tanto oral como escrito), dar información de un tema específico con base en experiencias o conocimientos previos a partir de *role plays* y discusiones.

Objetivo Especifico de las Actividades de Interpretación de Información

El alumno será capaz de interpretar la información de un texto para llevar a cabo la tarea que se le solicite, en la cual deberá utilizar el verbo compuesto *take*.

Objetivo Específico de las Actividades de Creación de un Texto

El alumno será capaz de crear un texto tanto de forma oral como escrita empleando el verbo compuesto *take*.

Objetivo Específico de las Actividades para Proporcionar Información sobre un Tema en Específico

El estudiante será capaz de realizar *role plays* y/o discusiones que contengan el verbo compuesto *take*, con base en un tema específico, utilizando la lengua meta significativamente.

4.1.4.3 Integración de Habilidades

La integración de dos o más habilidades resulta de suma importancia en el salón de clases, pues es la forma más auténtica y real de practicar la lengua meta.

Objetivo General

El objetivo general de las actividades de integración de habilidades es que el alumno sea capaz de practicar el verbo compuesto *take* en situaciones comunicativas significativas en las que se integren las habilidades.

Objetivo Específico

El estudiante, a partir de la información que reciba, ya sea de forma verbal o escrita, será capaz de realizar tareas de producción oral o escrita, según sea el caso, en las que se utilice el verbo compuesto *take*.

4.1.5 Contexto Educativo

El contexto educativo corresponde a los alumnos del Plan Global de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM. No obstante, las actividades que se proponen podrán ser utilizadas en otras instituciones, cuyos alumnos compartan características similares.

En este capítulo se describieron las consideraciones prácticas que el docente debe tomar en cuenta para la elaboración de una gramática pedagógica con el fin de que ésta sea empleada satisfactoriamente, tanto por el profesor como por el alumno. En el siguiente capítulo se presentan el manual para el maestro con las recomendaciones pedagógicas para cada actividad y el manual para el alumno en el que se incluyen las actividades con las cuales el alumno podrá practicar el verbo compuesto *take*.

4.2 Recomendaciones Pedagógicas

Se sugiere que, antes de aplicar las actividades que se proponen en esta gramática pedagógica, el maestro lea el marco teórico con el que se fundamenta. Se recomienda que, con base en la descripción lingüística del verbo compuesto *take* (Capítulo III), el profesor enseñe de manera explícita las características esenciales de los verbos compuestos para que el alumno esté consciente tanto de los aspectos sintácticos como semánticos. Junto con esta explicación, es conveniente que el docente proporcione ejemplos. La enseñanza explícita de tales características permitirá que el alumno obtenga el conocimiento declarativo, es decir, las reglas gramaticales y conceptos relacionados con este verbo.

Entre estas características, es importante que el maestro señale que los verbos compuestos son por lo general polisémicos, es decir, que un verbo compuesto puede tener varios significados (literal o idiomático) de acuerdo con el contexto en que se emplea. A continuación, se proporcionan algunos ejemplos con el verbo compuesto *take off*.

- *When I got home, my mother had just finished mopping the floor, so she asked me to **take off** my shoes* (significado literal).
- *The plane **took off** early this morning* (significado idiomático).
- *After the accident, his car was **taken off*** (significado idiomático).
- *Since I'm on a diet, I've **taken some weigh off*** (significado idiomático).
- *Alice was feeling so sick that she decided to **take some days off*** (significado idiomático).

Es recomendable que, posteriormente, el profesor enseñe el verbo compuesto *take* de manera implícita a través de las actividades comunicativas cerradas de *input* estructurado y las actividades comunicativas abiertas que se proponen. Se espera que la práctica contextualizada y controlada del verbo compuesto *take* contribuya tanto a la reestructuración como a la automatización del conocimiento declarativo y procesal, lo que le permitirá al alumno usar la lengua meta de manera inconsciente y con menor esfuerzo. A su vez, el uso correcto de los verbos en las actividades propuestas permitirá evaluar su efectividad.

Desde esta perspectiva, la enseñanza explícita e implícita no son excluyentes, sino complementarias ya que se considera que el alumno puede beneficiarse de ambas.

V. ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA DEL VERBO COMPUESTO

TAKE

En este capítulo se presenta el manual para el profesor y la el del alumno. El manual para el maestro incluye los planes de clase, los cuales comprenden ocho puntos importantes: nombre de la actividad, tipo de actividad, habilidad que se practica, procedimiento, material a utilizar, tipo de interacción, tiempo estimado y clave de respuestas. En el caso de las actividades de comprensión auditiva, también se incluye la transcripción.

El manual para el alumno incluye las actividades para la práctica del verbo compuesto *take*. Es importante señalar que los verbos compuestos necesitan una instrucción explícita pues son polisémicos y su estructura sigue algunos criterios de sintaxis. Las habilidades de comprensión auditiva y comprensión de lectura son practicadas con actividades comunicativas cerradas (*input* estructurado), y las habilidades de producción oral y producción escrita se practican con actividades comunicativas abiertas. Por último, se presentan las actividades con las que se integran las habilidades antes mencionadas.

MANUAL PARA EL PROFESOR

5.1 ACTIVIDADES COMUNICATIVAS CERRADAS DE INPUT ESTRUCTURADO

ACTIVIDAD No. 1

Nombre de la actividad	" <i>The Meaning of Numbers</i> "
Tipo de actividad	Referencial de selección de alternativas
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Procedimiento	El profesor preguntará a los alumnos si saben el significado de los números. El profesor entregará la hoja de trabajo para completar la tarea. El profesor leerá las instrucciones y las diez oraciones para aclarar cualquier duda. El profesor pondrá el cassette o leerá la transcripción dos veces. El profesor junto con los alumnos revisarán respuestas.
Material	Fotocopias, <i>cassette</i> o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	20 minutos

RESPUESTAS

1 (8) 2 (3) 3 (2) 4 (1) 5 (4) 6 (5) 7 (7) 8 (4) 9 (6) 10 (9)

Tapescript

For hundreds of years, people have studied the meanings of numbers. They say that each of us has a personal number, and from that number we can learn secrets about ourselves and our future. The numbers cover the following features:

Number One

Characteristics: You enjoy taking over new enterprises. You set goals for yourself and work hard to reach them.

Prediction: You'll take some new workers on.

Number Two

Characteristics: You're shy. You'd rather stay home than go out.

Prediction: You'll meet a person, and he/she'll take you out.

Number Three

Characteristics: You're optimistic. You always take in people's problems.

Prediction: If someone doesn't help you, you'll waste money.

Number Four

Characteristics: For you it's always "Business before pleasure". You usually take up with bad people.

Prediction: You'll take a job up. You'll take on more work.

Number Five

Characteristics: You look for excitement, change and new experiences.

Prediction: You'll take skiing up.

Number Six

Characteristics: You're artistic. You like peace and quiet and hate arguing.

Prediction: You'll take to writing.

Number Seven

Characteristics: You're a dreamer who likes to be different from everyone else.

Prediction: You'll take your ideas up with a friend.

Number Eight

Characteristics: You're never bored. You like being challenged.

Prediction: If you aren't careful with your words, you'll hurt other people's feelings and you'll feel really bad. You'll have to take your words back.

Number Nine

Characteristics: You're intelligent and enjoy helping others.

Prediction: You'll take a week off very soon.

ACTIVIDAD No. 2

Nombre de la actividad	<i>"Liz' Husband's Life (Charlie)"</i>
Tipo de actividad	Referencial de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Procedimiento	El profesor proporcionará a los alumnos una hoja de trabajo con veinte imágenes. El profesor leerá las instrucciones para aclarar dudas. El profesor dará tiempo a los alumnos para ver las imágenes. El profesor leerá las oraciones acerca de <i>Charlie</i> o pondrá el <i>cassette</i> y el alumno escogerá la imagen que representa la oración correspondiente. El profesor revisará las respuestas con los alumnos.
Material	Fotocopias, <i>cassette</i> o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

1 (a) 2 (b) 3 (a) 4 (b) 5 (a) 6 (a) 7 (a) 8 (a) 9 (b) 10 (a)
--

Tapescript

1. *Charlie is a pilot and his plane always takes off early.*
2. *He takes after his father.*
3. *When he arrives home, he always takes his boots off.*
4. *When he arrives home, he takes his wallet out and puts it on the night table.*
5. *He never takes Liz out because of his job.*
6. *He has taken weight off.*
7. *Charlie's wife always takes his clothes down.*
8. *He always takes to people immediately.*
9. *He sometimes takes his relatives in.*
10. *He took out a new contract in American Airlines.*

ACTIVIDAD No. 3

Nombre de la actividad	"The History of Captain William Kidd"
Tipo de actividad	Referencial de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión Auditiva
Procedimiento	El profesor preguntará a sus alumnos acerca del Capitán William Kidd. El profesor proporcionará la hoja de trabajo en la que el alumno tendrá que decidir si las oraciones son verdaderas o falsas con base en la historia. El profesor leerá las instrucciones y las ocho oraciones acerca de la vida de Kidd. El profesor pondrá el cassette dos veces. El profesor revisará las respuestas junto con los alumnos..
Material	Fotocopias, cassette o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	20 minutos

RESPUESTAS

1 (F) 2 (F) 3 (T) 4 (T) 5 (F) 6 (T) 7 (T) 8 (T)

Tapescript**The History of Captain William Kidd**

One of the most interesting characters from the days of pirates was Captain William Kidd who has been the model for romantic tales of adventure. He took over the Royal Navy of England and he took off all over the world. He married a rich American widow and was a gentleman with friends for many years rather than the usual rough sailor. Afterwards for many years, he was a "Privateer", that is to say his government gave him a licence to take enemies of the Royal Navy on. Later on he was taken on by the government to take out real pirates who were causing problems in the Caribbean.

Unfortunately for Kidd, he had such a little success that it forced him to turn to piracy as well. He captured a few ships but eventually he was arrested and these ships were taken back to England. He couldn't take in his situation since he was sentenced to death by the Parliament. He was hanged on May 23, 1701. He hid a treasure and the idea of it caught the public's imagination. Since then, several searches have been made for Kidd's treasure. In 1929 a man called Palmer found some Kidd's writings which take in the period between 1690 and 1700. All this information gives evidence that perhaps "Treasure Island" really does exist.

ACTIVIDAD No. 4

Nombre de la actividad	" <i>Ruth Handler (Barbie's Mother)</i> "
Tipo de actividad	Referencial de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión auditiva
Procedimiento	Una vez que el profesor halla dado la explicación gramatical acerca de los verbos que son separables e inseparables, el profesor proporcionará una hoja de trabajo donde el alumno encontrará un cuadro con las palabras <i>not separated</i> y <i>separated</i> . El profesor leerá las instrucciones y preguntará a los alumnos si éstas son claras. El profesor pondrá la <i>cassette</i> con diez oraciones acerca de la vida de Ruth Handler, la creadora de la muñeca Barbie. El profesor elicitará a los alumnos para que indiquen si los verbos están separados o no. Posteriormente el profesor revisará las respuestas.
Material	Fotocopias, <i>cassette</i> o transcripción
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

1(NS) 2 (NS) 3 (NS) 4 (S) 5 (S) 6 (S) 7 (S) 8 (S) 9 (NS) 10 (S)
NS NOT SEPARATED
S SEPARATED

Tapescript

1. *Barbie took after Ruth's daughter.*
2. *The doll took off very fast.*
3. *Girls took to the doll immediately.*
4. *Ruth and her husband took the Mattel Company over.*
5. *Ruth took many people on to manufacture the doll.*
6. *Some executives took Ruth in and she was fined.*
7. *Barbie takes many women back to their childhood.*
8. *Ruth took a new challenge up because she started producing prosthetic breast.*
9. *Ruth took on all imitations of Barbie.*
10. *When Ruth died her daughter took Ruthon Corporation on.*

ACTIVIDAD No. 5

Nombre de la actividad	<i>"Children's World"</i>
Tipo de actividad	Afectiva de opción binaria
Habilidad practicada	Comprensión de Lectura
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo con diez oraciones acerca del mundo de los niños. El alumno tendrá que decidir si está de acuerdo o no con las diez oraciones. El profesor leerá las instrucciones y las oraciones junto con los alumnos. El profesor revisará las respuestas junto con sus alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	10 minutos

RESPUESTAS

Tomando en cuenta que la actividad es de tipo afectivo, todas las respuestas son correctas.

ACTIVIDAD No. 6

Nombre de la actividad	"Life Changes"
Tipo de actividad	Referencial de relación de columnas
Habilidad practicada	Comprensión de Lectura
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo donde el alumno leerá los cambios de vida de 5 personas. El profesor pedirá a los alumnos que lean lo que estas personas hacían hace cinco años y que relacione esa información con lo que hacen actualmente, tratando de deducir el significado de las palabras desconocidas. El profesor revisará respuestas junto con sus alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	15 minutos

RESPUESTAS

1 (b) 2 (d) 3 (a) 4 (c) 5 (e)

ACTIVIDAD No. 7

Nombre de la actividad	<i>"Personal Traits"</i>
Tipo de actividad	Afectiva de selección de alternativas
Habilidad practicada	Comprensión de Lectura
Procedimiento	El profesor proporcionará la hoja de trabajo con la que el alumno leerá diez oraciones y seleccionará el adverbio de frecuencia más apropiado para él. El profesor revisará respuestas junto con sus alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	20 minutos

RESPUESTAS

Tomando en cuenta que es una actividad de tipo afectiva, todas las respuestas dadas son correctas.

ACTIVIDAD No. 8

Nombre de la actividad	<i>"Rosie's New Business"</i>
Tipo de actividad	Referencial de selección de alternativas
Habilidad practicada	Comprensión de Lectura
Procedimiento	El profesor proporcionará la lectura <i>"Rosie's New Business"</i> . El alumno tratará de deducir el significado de las palabras desconocidas o pedirá a su profesor ayuda. El alumno leerá nueve oraciones y escogerá la opción correcta con base en la lectura. El profesor revisará las respuestas junto con sus alumnos.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	20 minutos

RESPUESTAS

1 (b) 2 (a) 3 (a) 4 (c) 5 (a)

5.2 ACTIVIDADES COMUNICATIVAS ABIERTAS

ACTIVIDAD No. 9 (A)

Nombre de la actividad	" <i>Your First Interview</i> "
Habilidad practicada	Producción Oral
Procedimiento	El profesor proporcionará una lectura correspondiente a una primera entrevista de trabajo. Los alumnos la reproducirán oralmente utilizando tanto verbos compuestos con <i>take</i> que se proporcionan en la actividad (sección del alumno).
Material	Fotocopia de lectura
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	20 minutos

ACTIVIDAD No. 9 (B)

Nombre de la actividad	" <i>Your First Interview</i> "
Habilidad practicada	Producción Escrita
Procedimiento	Los alumnos escribirán sobre su primera entrevista de trabajo y si no han tenido ninguna, escribirán cómo se imaginan su primera entrevista.
Material	Hojas para entregar
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	20 minutos

ACTIVIDAD No. 10 (A)

Nombre de la actividad	<i>"The Job Interview"</i>
Habilidad practicada	Producción Escrita
Procedimiento	Los alumnos discutirán acerca de las entrevistas de trabajo y posteriormente el profesor pedirá que escriban un <i>role-play</i> donde uno de ellos tendrá su primera entrevista de trabajo, y el otro dará consejos con base en sus experiencia. Los alumnos podrán utilizar los verbos indicados en la actividad nueve (sección del alumno).
Material	Hojas
Tipo de interacción	Grupo de dos personas
Tiempo	15 minutos

ACTIVIDAD No. 10 (B)

Nombre de la actividad	<i>"The Job Interview"</i>
Habilidad practicada	Producción Oral
Procedimiento	El profesor pedirá a los alumnos que pasen al frente para realizar su <i>role-play</i> . Los alumnos corregirán los errores. Los alumnos podrán utilizar los verbos indicados en la actividad nueve (sección del alumno).
Tipo de interacción	Grupo de dos personas
Tiempo	35 minutos

ACTIVIDAD No. 11 (A)

Nombre de la actividad	"A Funny Story"
Habilidad practicada	Producción Escrita
Procedimiento	El profesor escribirá una lista de verbos compuestos con <i>take</i> . El profesor dividirá el grupo en equipos de seis personas. Un alumno escogerá un verbo y comenzará un historia divertida, otro alumno del mismo equipo tendrá que continuar con otro verbo y así sucesivamente.
Material	Hojas
Tipo de interacción	Grupos de seis alumnos
Tiempo	35 minutos

ACTIVIDAD No. 11 (B)

Nombre de la actividad	"A Funny Story"
Habilidad practicada	Producción Oral
Procedimiento	Los alumnos reproducirán la historia en forma oral. La historia más divertida ganará la actividad.
Tipo de interacción	Grupos de seis alumnos
Tiempo	35 minutos

ACTIVIDAD No. 12 (A)

Nombre de la actividad	"Education"
Habilidad practicada	Producción Oral
Procedimiento	El profesor preguntará a los alumnos tanto aspectos positivos como negativos de nuestra educación en nuestro país. Con base en este <i>brainstorm</i> el profesor fomentará la discusión de este aspecto.
Tipo de interacción	Todo el grupo
Tiempo	35 minutos

ACTIVIDAD No. 12 (B)

Nombre de la actividad	"Education"
Habilidad practicada	Producción Escrita
Procedimiento	Una vez que los alumnos hayan concluido la actividad 12 A, deberán escribir un ensayo.
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	35 minutos

Nota: La actividad de la producción escrita puede ser asignada como tarea

5.3 ACTIVIDADES PARA LA INTEGRACIÓN DE HABILIDADES

ACTIVIDAD No. 13

Nombre de la actividad	" <i>The Man who Lost his Job</i> "
Habilidades practicadas	Las cuatro
Procedimiento	<p>El profesor proporcionará la hoja de trabajo con un ejercicio de <i>semi-close</i>.</p> <p>El profesor pedirá a los alumnos que lean la historia sin tomar en cuenta los espacios, para tener la idea principal del texto.</p> <p>El profesor pedirá a los alumnos leer nuevamente la historia y escoger una alternativa de las cuatro dadas para completar la historia.</p> <p>El profesor revisará las respuestas con sus alumnos.</p> <p>Una vez que se tengan todas las respuestas correctas, los alumnos discutirán su punto de vista con relación a la lectura, usando tantos verbos compuestos con <i>take</i> como sea posible.</p>
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	35 minutos

RESPUESTAS

1 (a) 2 (c) 3 (d) 4 (a) 5 (d) 6 (d) 7 (c)

ACTIVIDAD No. 14 Ay B

Nombre de la actividad	" <i>Complete a Story</i> "
Habilidades practicadas	Las cuatro
Procedimiento	El profesor dividirá el grupo en equipos. El profesor proporcionará un juego de cartas en las que existe el comienzo de una historia. Cada equipo escogerá una tarjeta y escribirá la continuación de dicha historia, es importante decirles que no la concluyan. El equipo leerá su historia a otro y este último la concluirá oralmente.
Material	Tarjetas con el comienzo de una historia
Tipo de interacción	En grupos (el profesor decide el número de integrantes)
Tiempo	30 minutos

RESPUESTAS

Abiertas

Tarjetas

When Derek went to London he took up with some very strange people in SOHO...

I didn't take to our new editor...

The monks took the traveller in and fed him...

I really don't think I can take the work on at the moment...

I called you an opportunist and I took it back...

He is a clever talker but don't let him take you in...

Henry's taken over the running of the family business from his father...

The matter has already been taken up with...

My father has taken playing golf on weekends...

They took me in, but it won't happen again ...

ACTIVIDAD No. 15 (A)

Nombre de la actividad	<i>"Public Relations Officer"</i>
Habilidades practicadas	Comprensión de Lectura y Producción Escrita
Procedimiento	El profesor proporcionará un anuncio sobre un trabajo. El alumno leerá dicho anuncio y escribirá una carta a un amigo diciendo por qué le interesa el empleo y que cualidades tienen para éste. El alumno tendrá que utilizar tantos verbos con <i>take</i> sea posible.
Material	Fotocopias
Tipo de interacción	Individual
Tiempo	30 minutos

ACTIVIDAD No. 15 (B)

Nombre de la actividad	<i>"Public Relations Officer"</i>
Habilidad practicada	Producción Oral y Comprensión Auditiva
Procedimiento	El profesor pedirá a los alumnos que formen pares para un <i>"role play"</i> donde uno de los alumnos va a entrevistar al otro para el trabajo de <i>"Public Relations Officer"</i> . Los alumnos tendrán que usar tantos verbos con <i>take</i> sea posible.
Tipo de interacción	Parejas
Tiempo	35 minutos

ACTIVIDAD No. 16

Nombre de la actividad	<i>"Your Personal Number"</i>
Habilidad practicada	Comprensión de Lectura, Producción Oral y Comprensión Auditiva.
Procedimiento	<p>Los alumnos leerán "The Meaning of Numbers".</p> <p>El profesor pedirá que lean el número asignado para cada letra del alfabeto en la tabla que también se encuentra en su hoja de trabajo.</p> <p>El alumno escribirá su nombre completo y sumará los números para cada letra. Al obtener el resultado el alumno sumará los dígitos hasta que obtenga uno sólo y ese será su número personal.</p> <p>El alumno discutirá con sus compañeros a cerca de las características del número para compararlas con sus personalidad.</p> <p>El alumno tendrá que utilizar tantos verbos con <i>take</i> sea posible.</p>
Material	Cassette
Tipo de interacción	Parejas
Tiempo	15 minutos

MANUAL PARA EL ALUMNO

ACTIVITY No. 1: THE MEANING OF NUMBERS

Directions: Listen to the tape about the meanings of numbers and their predictions. Decide what sentence refers to each number. Mark with a (✓) the best option.

What number will...	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. take an offence back ?									
2. take in people's trouble?									
3. be taken out by someone?									
4. take on new staff?									
5. take on some extra work?									
6. take up a new hobby?									
7. take a matter up with someone?									
8. take up with nasty people?									
9. take to a new activity?									
10. take some days off ?									

ACTIVITY No. 2: LIZ' HUSBAND' S LIFE (CHARLIE)

Directions: You are going to listen to some sentences, which describe some aspects about Liz' husbands' life. Circle a) or b) according to the idea you listen to.



1. a)



b)



2. a)



b)



3. a)



b)



4. a)



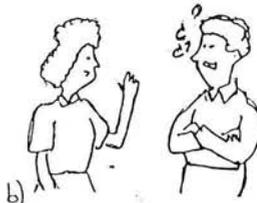
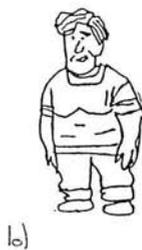
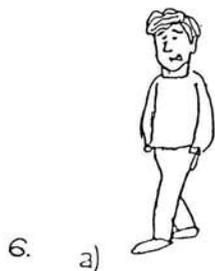
b)



5. a)



b)





ACTIVITY No. 3: THE HISTORY OF CAPTAIN WILLIAM KIDD

Directions: Listen to the history of Captain William Kidd and decide whether these sentences related to his life are true (T) or false (F). Mark with a tick (✓).

- | | True | False |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Kidd took over the American Royal Navy. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Captain Kidd took off some parts of the world. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. The government took him on . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. He took on enemies of the British people. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Captain William took out all real pirates in the Caribbean. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. The British government took back some ships captured by Kidd. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Kidd wasn't able to take in his condition with the Parliament. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Kidd wrote some information which takes in a period of 10 years. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**ACTIVITY No. 4: RUTH HANDLER (BARBIE'S MOTHER)**

Directions: You are going to listen to ten sentences about Ruth Handler's life. She invented the Barbie doll. In these sentences the compound verb *take* is being used. According to these sentences, decide whether the phrasal verb with *take* is separated or not. Mark with a (✓) the best option.

Separated	Not Separated
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	



ACTIVITY No. 5: CHILDREN'S WORLD

Directions: Read the statements about children's world and mark with a tick (✓) whether you agree or disagree with each of them.

<i>Statements</i>	<i>Agree</i>	<i>Disagree</i>
1. Children always take after one of their parents.		
2. Children take their toys apart .		
3. Parents take dangerous items away from their children.		
4. Children take down their data on their notebooks and books.		
5. Children take in foreign languages easily.		
6. Children take off their teachers or some adults' behaviours because children admire them.		
7. Children take their uniform off when they get home.		
8. Children take their parents in sometimes because they don't want to be punished.		
9. Children take on any chore at home when they are very responsible.		
10. Children take to other children immediately.		

ACTIVITY No. 6: LIFE CHANGES

Directions: Read the passages on the left. Then read the passages on the right. Match the people's lives two years ago with their lives today.

Two years ago

1. Peter: Two years ago, I was a student and I thought life was really good because my parents gave me everything, so I always **took** my classmates **down**. I didn't like to be with people.

2. Luis: I moved to a new town two years ago. My job was interesting, but I was single. I was very shy, so I never **took** someone **out**.

3. Rose: My life seemed to come to an end two years ago. I lost my job, then I **took off** three pounds and looked terrible. Some relatives **took me in** since I didn't have money to live on my own.

4. Mark: Two years ago, I had some health problems and I had to **take** some time **off**; therefore, I lost my job.

5. Robert: I started to study English. It was really difficult to **take it in**. I wanted to **take down** everything my teacher said.

Now

a) Now, I have **taken over** a job as a computer programmer in an international company. I live on my own and I've gained several kilos. Besides I've **taken up** jogging.

b) Now, I need to be **taken on** since my parents don't give me any money. My personality has changed because I **take to** people immediately.

c) My health has **taken up** a lot, and some friends **took me on**.

d) Now, my life has changed I got married and I have a baby who **takes after** my wife. My wife and I usually **take our friends out**.

e) Now, my level of English has **taken up**. I've **taken to** this language since I can speak it with foreigners.

ACTIVITY No. 7: PERSONAL TRAITS

Directions: Read the statements about personal traits and choose the best option according to your personality. Mark with a (✓).

Ideas	Always	Sometimes	Never
1. Do you take people in when you want to obtain something?			
2. Do you take down the person's details when you meet him/her for the first time?			
3. Do you take back what you have said when your words hurt someone?			
4. Do you take your coat off when a friend of yours gets cold ?			
5. Do you take to people immediately when you go to a party?			
6. Do you take up with people when you don't know anyone in a place?			
7. Do you take friends in when they have problems with their parents ?			
8. Do you take people out when you have a good relationship with them?			
9. Do you take up the matter with a friend if you have a problem with him/her?			
10. Do you explain the class to one of your friends if he/she didn't take it in ?			

ACTIVITY No. 8: ROSIE'S NEW BUSINESS

Directions: Read the following information about Rosie's new business and complete the sentences according to the reading.

Two years ago, I had a big problem with my boss so I was dismissed. My boss was crass, insensitive and thoughtless and I thought to myself that people could be prevented from behaving in the same way. Within the space of six months my time was completely occupied with making preparations for setting up an agency. Out of sheer of perverseness, I decided to call my company with my ex-boss name (Davidson Agency) so that I would always be clear in mind what my aims were and what tasks I had taken on. The agency was set up to offer advice to employers on good management. I wrote an advertisement to get some staff. I took on two of the fifty that applied and set up my business. Within three years I had taken on another ten people staff because I took over a new local agency called Butcher's Agency. Many people in the area originally regarded me a bit of a confidence trickster but they soon found out that I was very effective and successful and it wasn't long before they took back all their critical remarks. After two years to the day, I found I was earning more money now than if I had stayed with my old company. One day my ex-boss was sitting in front of me, applying for a job. As Davidson assured me he would be prepared to undertake any type of work, I had the irresistible feeling that I would like to take Davidson down but I couldn't. In that moment I took in Davidson's situation and I treated my ex-boss with the greatest respect since it was the task I took on in the agency. So I took down Davidson's details to be taken on. Suddenly I had a brilliant idea and asked Davidson whether he would like to take on a role in a training video I was making; Davidson took to the idea immediately and agreed to do it. I took out a video from a shelf and showed Davidson the title "HOW TO MANAGE PEOPLE". I asked Davidson to make a new one called "HOW NOT TO MANAGE PEOPLE" and I think my ex-boss took in what I meant because of his face.

(Taken and adapted from: goggles.com.mx)

1. Rosie **took on** the task of setting up Davidson Agency because she wanted to
 - a) change managers' behavior.
 - b) teach how to be a good manager.
 - c) earn money.

2. Rosie had to **take on** more staff because she
 - a) set up another business.
 - b) wanted to have more staff.
 - c) wrote an advertisement to have more staff.

3. Rosie's neighbors had to **take** their bad comments **back** because they
 - a) realized that she was a reliable, honest person.
 - b) couldn't confirm their comments.
 - c) knew all what Rosie had done.

4. Rosie couldn't **take** Davidson **down** because
 - a) she didn't grasp Davidson's situation.
 - b) he had treated her with the greatest respect.
 - c) Rosie's task was to teach how to manage people.

5. Rosie thought that her ex-boss **took in** the title of the video because of the
 - a) grimace of his face.
 - b) way of his face.
 - c) color of his face.

ACTIVITY No. 9: YOUR FIRST INTERVIEW



(A) ORAL ACTIVITY

Directions: Your teacher will give you a reading about the first interview. Read it and explain it with your own words. Use as many phrasal verbs with take as possible.

The phrasal verbs you can use are:

Take down	write information
Take in	grasp
Take up	start a job
Take up with	be friendly with someone else
Take on	be in charge of/accept something
Take out	get something officially, especially from a company
Take over	take control of something
Take to	begin to like someone or something

(B) WRITING ACTIVITY

Directions: Write all about your first interview. If you hadn't had one, imagine how you would like it to be. Use as many phrasal verbs with take as possible.

YOUR FIRST INTERVIEW

With unemployment so high, and often scores of applicants chasing every job, you have to count yourself lucky to be called for an interview. If it's your first, you're bound to be nervous. (In fact if you're not nervous maybe your attitude is wrong!) But don't let the jitters side-track you from the main issue - which is getting this job. The only way you can do that is by creating a good impression on the person who is interviewing you. Here's how:

DO

Find out as much as you can about the job beforehand. Ask the job centre or employment agency for as much information as possible.

Jot down your qualifications and experience and think about how they relate to the job. Why should the employer employ you and not somebody else?

Choose your interview clothing with care; no one is going to employ you if you look as though you've wandered out of a disco. Whether you like it or not, appearance counts.

Make sure you know where the interview office is and how to get there. Be on time, or better, a few minutes early.

Bring a pen; you will probably be asked to fill in an application form. Answer all the questions as best you can. And write neatly. The interviewer will be looking at the application during the interview; he or she must be able to read it.

Have a light meal to eat, and go to the toilet. If you don't, you may well be thinking about your inside during the interview.

DON'T

Ever walk into the interview chewing gum, sucking on a sweet or smoking.

Forget to bring with you any school certificates, samples of your work or letters of recommendation from your teachers or anyone else you might have worked part-time for.

Have a drink beforehand to give you courage.

The interview

The interview is designed to find out more about you and to see if you are suitable for the job. The interviewer will do this by asking you



questions. The way you answer will show what kind of person you are and if your education, skills and experience match what they're looking for.

DO

Make a real effort to answer every question the interviewer asks. Be clear and concise. Never answer 'Yes' or 'No' or shrug.

Admit it if you do not know something about the more technical aspects of the job. Stress that you are willing to learn.

Show some enthusiasm when the job is explained to you. Concentrate on what the interviewer is saying, and if he or she asks if you have any questions, have at least one ready to show that you're interested and have done your homework.

Sell yourself. This doesn't mean exaggerating (you'll just get caught out) or making your experience or interests seem unimportant (if you sell yourself short no one will employ you).

Ask questions at the close of the interview. For instance, about the pay, hours, holidays, or if there is a training programme.

DON'T

Forget to shake hands with the interviewer.

Smoke or sit down until you are invited to.

Give the interviewer a hard time by giggling, yawning, rambling on unnecessarily or appearing cocky or argumentative.

Ever stress poor aspects of yourself, like your problem of getting up in the morning. Always show your best side: especially your keenness to work and your sense of responsibility.

After the interview

Think about how you presented yourself: could you have done better? If so, and if you do not get the job, you can be better prepared when you are next called for an interview. Good luck!

ACTIVITY No. 10: THE JOB INTERVIEW



(A) WRITING ACTIVITY

Directions: Now, write a job interview between the interviewer and the interviewee.

(B) ORAL ACTIVITY

Directions: Role-Play your conversation in front of the group.

IN BOTH EXERCISES, USE AS MANY PHRASAL VERBS WITH TAKE AS POSSIBLE.

ACTIVITY No. 11: A FUNNY STORY



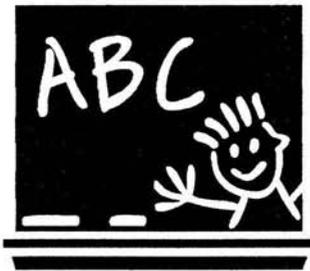
(A) WRITING ACTIVITY

Directions: Your teacher will write a list of phrasal verbs with *take* on the board and divide the group in subgroups of six students. Each student will choose a verb and will start a funny story, he will pass his/her paper over and another student will continue it with another verb and so on.

(B) ORAL ACTIVITY

Directions: Each group will be asked to read aloud the story and the funniest one will win the activity.

ACTIVITY NO. 12: EDUCATION



(A) ORAL ACTIVITY

Directions: Your teacher will ask you some positive and negative aspects about education. Try to use as many phrasal verbs with *take* as possible. Once you have given all these aspects discuss them in the group.

(B) WRITING ACTIVITY

Directions: Use the ideas discussed in the group to write an essay about education in your country.

ACTIVITY No. 13: THE MAN WHO LOST HIS JOB

Activity I

Directions: Read the following story and fill it in with a phrasal verb with take.

Choose the verb in the correct tense.

When he was forty-two, Charlie Bahman was made redundant. He didn't 1 _____ the idea at all. It all happened so quickly. His boss, Angus Henderson, asked him to come to his office. Henderson asked him to sit down, pick up a piece of paper and proceeded to read from it. The content of the speech was that Charlie would have to leave the company but of course, if he wished, he could 2 _____ the matter with the managing director. In other words Charlie was being asked to take himself off as quickly as possible. It took several minutes before Charlie could really 3 _____ the news.

Charlie went to his office and cleared his desk. Colleagues assured him he was lucky since with his free time, they said Charlie could 4 _____ all those hobbies and interests for which he had never had time before. He would soon 5 _____ his new life, drawing his pension and enjoying the financial benefits of his lump sum. But Charlie had other ideas, all he wanted was to strangle Henderson and tell him exactly what he thought of him. But Charlie 6 _____ his father who always looked on the bright side and he began to 7 _____ the possible advantages he could get from his new situation.

(Taken and adapted from: goggles.com.mx)

- | | | | |
|-------------------|----------------|-----------------|---------------|
| 1. a) take to | b) took to | c) taken to | d) taking to |
| 2. a) taken up | b) took up | c) take up | d) taking up |
| 3. a) taking in | b) taken in | c) took in | d) take in |
| 4. a) take up | b) taking up | c) took up | d) taken up |
| 5. a) taking to | b) took to | c) taken to | d) take to |
| 6. a) taken after | b) takes after | c) taking after | d) took after |
| 7. a) takes in | b) taking in | c) take in | d) taken in |

Activity II

Directions: Read once again the story and discuss it with a classmate.

Tell him what you would do in a similar situation. Use the compound verb take as many times as possible.

ACTIVITY No. 14: COMPLETE A STORY



Activity A

Directions: You will be divided into small groups. Your teacher will put some cards on the desk and you have to choose one. Try to complete the story using as many phrasal verbs with *take* as possible and don't finish it.

Activity B

Directions: Read your story aloud and let one of the team finish it.

ACTIVITY No. 15: PUBLIC RELATIONS' OFFICER

Activity A

Directions: Read the advertisement and write a letter to a friend in order to show your interest about the job as well as your qualifications to get it. You can use the following phrasal verbs:

Take down	write information
Take in	grasp
Take up	start a job
Take up with	be friendly with someone else
Take on	be in charge of/accept something
Take out	get something officially, especially from a company
Take over	take control of something
Take to	begin to like someone or something

PUBLIC RELATIONS' OFFICER

The House Builders Federation, which represents the interests of the private housebuilding industry, is seeking an active creative and highly motivated person aged 25-35 with knowledge of public affairs to take up the post of Public Relations Officers. Experience of the industry and the housing market would be a distinct advantage but in any case the successful applicant must be prepared to acquire a detailed grasp of industry and the contribution to its affairs made by HBF.

The Public Relations Officer will be required to write speeches, articles, Press Notices including contributions to the Housebuilder magazines, to organize Press Conferences and briefings to maintain close personal contact with the media and develop further initiatives as appropriate.

The successful applicant is likely to have a background in either journalism or public relations or specific experience of the private house building industry in terms of promotional or marketing activities which could be adapted and developed to meet the demands of this position.

Applications, marked Private and Confidential, to Director of Information Services, National Federation of Buildings Trades Employers, 82 New Cavendish Street, London W1M5AD.

(Taken from: *Speaking Personally*, Porter, 1983:65)

Activity B

Public Relations Officer: Develop the following role play.

Student A is going to be the applicant and student B is going to be the interviewer. Use as many phrasal verbs with **take** as possible.

ACTIVITY No. 16: YOUR PERSONAL NUMBER



Directions: Read the following information about the meaning of numbers, then see the table and find the number for each letter of your name and write it below the letter. Then again add all the numbers. Add those numbers. Keep adding numbers until you have just one digit. That's your personal number. Discuss the results with your classmates and check whether you share the characteristics with the number you got. An example is given.

Remember to use the verb *take* while discussing your number.

MARY $2+0+7+4=13=1+3=4$

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
U	V	W	X	Y	Z				

Number One

Characteristics: You enjoy taking over new enterprises. You set goals for yourself and work hard to reach them.

Prediction: You'll take some new workers on.

Number Two

Characteristics: You're shy. You'd rather stay home than go out.

Prediction: You'll meet a person, and he/she'll take you out.

Number Three

Characteristics: You're optimistic. You always take in people's problems.

Prediction: If someone doesn't help you, you'll waste money.

Number Four

Characteristics: For you it's always "Business before pleasure". You usually take up with bad people.

Prediction: You'll take a job up. You'll take on more work.

Number Five

Characteristics: You look for excitement, change and new experiences.

Prediction: You'll take skiing up.

Number Six

Characteristics: You're artistic. You like peace and quiet and hate arguing.

Prediction: You'll take to writing.

Number Seven

Characteristics: You're a dreamer who likes to be different from everyone else.

Prediction: You'll take your ideas up with a friend.

Number Eight

Characteristics: You're never bored. You like being challenged.

Prediction: If you aren't careful with your words, you'll hurt other people's feelings and you'll feel really bad. You'll have to take your words back.

Number Nine

Characteristics: You're intelligent and enjoy helping others.

Prediction: You'll take a week off very soon.

(Taken and adapted from: East West 3, Graves, 1989:96)

CONCLUSIONES

La enseñanza de una segunda lengua no siempre resulta fácil. Con frecuencia los docentes recurren a materiales adicionales para la explicación y práctica de algún aspecto lingüístico en específico. Con el propósito de facilitar la labor del docente, este trabajo ha tenido la finalidad de examinar las características de los verbos compuestos y brindar una serie de actividades para la práctica del verbo compuesto *take*. La dificultad de este verbo compuesto se analiza a partir de su descripción lingüística y sus patrones sintácticos y semánticos

Esta propuesta se inició con el concepto de gramática así como con la clasificación de los diferentes tipos de gramática. Asimismo, con base en el marco teórico, se analizó el papel que la gramática ha tenido tanto en el aprendizaje como en los métodos de enseñanza de una lengua extranjera, tomándose como base para este trabajo el enfoque comunicativo.

Los modelos de enseñanza que se adoptaron para este estudio son las actividades cerradas de *input* estructurado para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y comprensión de lectura, y las actividades abiertas basadas en tareas para las habilidades de producción oral y producción escrita.

Es importante señalar que las actividades fueron diseñadas con la finalidad de que los profesores de inglés las utilicen en el salón de clases. Los maestros pueden realizar las modificaciones que consideren pertinentes para su mayor aprovechamiento.

Las actividades han sido propuestas para los alumnos de inglés de nivel intermedio del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán. No obstante, las actividades podrán ser utilizadas por alumnos de otras instituciones que compartan las mismas características. Además las tareas que se presentan dan pautas para la elaboración de actividades para otros verbos compuestos más simples o más frecuentes, que se emplean en los niveles básicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, L. G. 1988. *Longman English Grammar*. Londond: Longman.
- Allen, H. y Campbell, R. 1972. *Teaching English as a Second Language*. New York: McGraw Hill International.
- Anderson, J. R. 1983. "Acquisition of Cognitive Skills" en *Psychological Review*. Vol. 89.
- Atkins, B. y McArthur, T. 1974. *Dictionary of English Phrasal Verbs and their Idioms*. London: Collins.
- Bambas, R. 1980. *The English Language: It's Origin and History*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Bialystok, E. y Sharwood, M. 1985. "Interlanguage is not a State of Mind. An evaluation of the construct for second-language acquisition". En *Applied Linguistics* Vol.6, no. 2. p. 102-117.
- Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- Brumfit, C. J. y Jhonson, K. 1994. *The Communicative Approach to Language Teaching*. U.S.A.: O.U.P.
- Canale, M. y Swain. 1980. "Some Theories of Communicative Competence". En *Applied Linguistics*. Vol. 1, No.1, 8-24.
- Canale, M. y Merrill, S. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistic*. Vol. 1. No. 1.
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. 1983. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. Cambridge: Newbury House Publisher.
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. 1999. *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. Cambridge: Newbury House Publisher.
- Celce-Murcia, M. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. New York: O.U.P.
- Celce-Murcia, M. Eds. 1991. *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Close, R. 1975. *A Reference Grammar for Students of English*. London: Longman.

-
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. England: Edward Arnold.
- Corder, S. P. 1967 "The significance of learner's errors". IRAL 5: 161-170.
- Corder, S. P. 1973. "Pedagogic Grammar". En *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Education.
- Corder, S. P. 1985. *Linguistic Insight in Applied Linguistics*. London: Penguin Education.
- Courtney, R. 1983. *Dictionary of Phrasal Verbs*. London: Longman.
- Davidson, G. 1991. *Practical English Usage*. Oxford: O.U.P.
- Dirven, R. 1995. *Pedagogical Grammar*. (fotocopias) México: CELE-UNAM.
- Dixon, R. 1983. *Essential Idioms in English*. México D.F.: Panorama Editorial, S.A.
- Ellis, R. 1989. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Great Britain: Blackwell Publishers.
- Feare, 1980. *Practice with Idioms*. New York: O.U.P.
- Finocchiaro, M. 1989. *English as a Second Foreign Language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
- Franco García, E. 2003. "El Input Estructurado como Alternativa para la Enseñanza de la Gramática de Lengua Extranjera". En E. C. Cortés y G. Novoa (Compiladores). *Memorias del Tercer Coloquio de Lenguas Extranjeras*. México: UAM-A.
- Franco García, E. 2004. "La Adquisición del Vocabulario y los Campos Semánticos". En Zoreda et. al., *Actas del VI Foro de Enseñanza e Investigaciones en Lengua y Culturas Extranjeras*. México: UAM-I
- Fromkin, V. 1993. *An Introduction to Language*. U.S.A: Harcourt Brace College Publishers.
- Foley, M. y Russell W. 1999 *Advanced English C.A.E*. Longman: Longman.
- Georges, M. 1979. *Diccionario de Lingüística*. España: Editorial Labor, S. A.
- Goggles.com.mx
- Graves, K y Rein, D. 1990: *East-West 1,3* . Oxford: O.U.P.
- Harmer, J. 1991. "Teaching the Productive Skills". En *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. London: O.U.P
- Hymes, D. H. 1979. "On Communicative Competence". En C.J. Brumfit and K. Johnson. (Eds) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

-
- Jones, L. 1977. *Functions of English*. New York: C.U.P.
- Jones, L. 1983. *Progress to Proficiency*. Cambridge: C.U.P.
- Knepler, M. 1990. *Grammar with a Purpose*. New York: Macmillan
- Larsen-Freeman, D. 1985. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: O.U.P
- Larsen-Freeman, D. y Michael H. 1999: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lee, y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. U.S.A: McGraw- Hill, inc.
- Lope Blanch, J. 1992. *El Español Hablado en México*: SEP.
- Littlewood, W. 1981. *Foreign and Second Language Learning*. New York: C.U.P.
- Luke, P. 1999. *Grammar and Vocabulary for First Certificate*. España: Longman.
- McArthur, T. 1981. *Lexicon of Contemporary English*. London: Longman.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Acquisition*. London: Edward Arnold.
- Murphy, R. 1991. *Think First Certificate*. London: Longman.
- Murphy, R. 1990. *English Grammar in Use*. U.S.A: C.U.P.
- Naunton, J. 1993. *Think Ahead to First Certificate*. Spain: Longman.
- Nunan, D. 1998. *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- O'Malley, J. y Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. U.S.A.: C.U.P.
- O'Connell, S. 1989. *Focus on Proficiency*. London: Collins.
- Odlin, T. 1994. *Introduction in Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: C.U.P.
- Pack, A. y Henrichsen, L. 1980. *Sentence Construction*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Palmer, F. 1988. *The English Verb*. New York: Longman.
- Porter, G. 1983. *Speaking Personally Quizzes and Questionnaires for Fluency Practice*. London: C.U.P.
- Pozo, J. 1989. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quirk, R. y Greenbaum, S. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Richards, J. C. 1983. *Approaches and Methods in Language Teaching*. U.S.A: C.U.P.

-
- Richards, J. C. 1994. "Error Analysis". En *Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Richards, J. C. 1998. *New Interchange I*. Cambridge: C.U.P.
- Rutherford, W. 1980. "Aspects of Pedagogical Grammar" en *Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 1 Oxford: O.U.P.
- Rutherford, W. 1987. *Second Language Grammar: Language and Teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W. 1987. "What is Pedagogical Grammar?". En *Second Language Grammar: Teaching and Learning*. London: Longman.
- Seidi, J. y McMordie, W. 1988. *English Idioms*. Oxford: O.U.P.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". En Richards, J.C. *Error Analysis*. London: Longman.
- Sharwood, S. 1988. *Grammar and Second Language Teaching*. Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Shunk, H. 1997. *Teorías de Aprendizaje*. México, Pearson Educación.
- Sinclair, J. 1992. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: University Press.
- Spears, R. 1992. *NTC's Guide to Grammar Terms*. USA: NTC Publishing Group.
- Spanky, G. 1982. *English in Use*. Hong Kong: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Stern, H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Swan, M. 1997. *Practical English Usage*. London: Oxford University Press.
- Tarone, E. y Yule, G. 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: O.U.P.
- Titone, R. 1976. *Psicolingüística Aplicada: Introducción a la Didáctica de las Lenguas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Thomson, A. y Martinet, A. 1969. *A Practical English Grammar*. Oxford: O.U.P.
- Tsekouras, D. et al. 1990. *The English Phrasal Verbs Workbook*. London: Edward Arnold
- VanPatten, B. y Cadierno, T. 1993. "Explicit Instruction and Input Processing". *Studies in Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Vince, M. 1994. *Advanced Language Practice*. Oxford: Heinemann.
- Walker, J. 1982. *Practice Book of Phrasal Verbs*: Hong Kong: Thomas Nelson and Sons. Ltd.
- Widdowson, G. H. 1986. *Teaching Language as Communication*. London: O.U.P.