



Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

**“Propuesta didáctica para el  
aprendizaje de *phrasal verbs*:  
un manual de apoyo para el alumno LEI”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

PRESENTA

**MARÍA DEL SOCORRO SÁNCHEZ SERRANO**

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL ROSARIO HERNÁNDEZ COLÓ

Febrero de 2015

Santa Cruz Acatlán, Naucalpan, Estado de México



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.

**The *task* of the modern educator is not to  
*cut down* jungles, but to irrigate deserts.  
–C. S. Lewis**

## Índice

	Página
<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Marco contextual</b> .....	<b>3</b>
1.1 Institución.....	3
1.1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán .....	3
1.1.2 Licenciatura en Enseñanza de Inglés .....	4
1.1.3 Población.....	5
1.2 Programa de Inglés V e Inglés VI .....	5
1.3 Libro de texto.....	6
1.4 Análisis de necesidades.....	7
1.4.1 Diseño del instrumento.....	7
1.4.2 Aplicación.....	10
1.4.3 Resultados .....	11
1.5 Delimitación de la investigación .....	22
<b>Capítulo 2. Marco teórico</b> .....	<b>24</b>
2.1 <i>Phrasal verbs</i> .....	24
2.1.1 Origen .....	24
2.1.2 Definición .....	28
2.1.3 Clasificación .....	29
2.2 Gramática de los <i>phrasal verbs</i> .....	31
2.2.1 Conjugación .....	31
2.2.2 Verbo transitivo .....	32
2.2.3 Verbo intransitivo .....	36
2.2.4 Verbo transitivo e intransitivo .....	37
2.2.5 Posición del objeto .....	39
2.2.6 La sílaba tónica en <i>phrasal verbs</i> .....	39
2.3 Semántica, metáfora y contexto .....	40
2.3.1 Significado literal e idiomático .....	40
2.3.2 Registro .....	46
<b>Capítulo 3. Aprendizaje de una lengua extranjera</b> .....	<b>48</b>
3.1 Teorías de aprendizaje .....	48
3.1.1 Constructivismo .....	49
3.1.2 Constructivismo de Piaget .....	50
3.1.3 Teoría sociocultural de Vigotsky .....	51
3.1.4 Aprendizaje significativo de Ausubel .....	51
3.2 Estrategias de aprendizaje .....	52
3.3 Aprendizaje basado en tareas .....	57
3.3.1 Una tarea: definición y características .....	57
3.3.2 Tipos de tareas .....	60
3.3.3 Componentes del Aprendizaje Basado en Tareas....	66

<b>Capítulo 4. Manual de apoyo para el alumno LEI .....</b>	<b>73</b>
4.1 Habilidades discursivas de la lengua .....	73
4.1.1 Comprensión oral y escrita .....	73
4.1.2 Producción oral y escrita .....	75
4.2 Organización del manual de apoyo .....	76
<b>Conclusiones .....</b>	<b>122</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>124</b>
Anexo I “Instrumento aplicado a los estudiantes de la LEI” .....	125
Anexo II “Clave de respuestas del instrumento aplicado” .....	127
<b>Bibliografía .....</b>	<b>129</b>

## Índice de Tablas

		<b>Página</b>
<b>Tabla 1</b>	Matrícula de la LEI en el semestre 2013-1	5
<b>Tabla 2</b>	Ejercicios destinados para la práctica de <i>phrasal verbs</i>	6
<b>Tabla 3</b>	Técnicas de evaluación, propósitos y sus instrumentos	8
<b>Tabla 4</b>	Periodos del idioma inglés	24
<b>Tabla 5</b>	Ejemplos de definiciones de <i>phrasal verb</i>	28
<b>Tabla 6</b>	Modificaciones internas en los <i>phrasal verbs</i>	32
<b>Tabla 7</b>	Posiciones del objeto en <i>phrasal verbs</i>	39
<b>Tabla 8</b>	Pronombres personales en inglés y sus pronombres objeto	39
<b>Tabla 9</b>	Localización de la sílaba tónica en verbos preposicionales y <i>phrasal verbs</i>	40
<b>Tabla 10</b>	Equivalencia entre <i>phrasal verbs</i> y verbos de origen latino	46
<b>Tabla 11</b>	Ejemplos de definiciones de aprendizaje	48
<b>Tabla 12</b>	Ejemplos de definiciones de estrategias de aprendizaje	53
<b>Tabla 13</b>	Clasificación de las estrategias directas e indirectas	54
<b>Tabla 14</b>	Clasificación de las estrategias de memoria	56
<b>Tabla 15</b>	Clasificación de las estrategias cognitivas	57
<b>Tabla 16</b>	Ejemplos de definiciones de “tareas”	58
<b>Tabla 17</b>	Tipos de tareas, ejemplos y resultados finales	65
<b>Tabla 18</b>	Componentes del Aprendizaje Basado en Tareas	66
<b>Tabla 19</b>	Propósitos de los reportes	69
<b>Tabla 20</b>	Distribución de <i>phrasal verbs</i> por unidad	76
<b>Tabla 21</b>	Tabla de contenidos del manual de apoyo	78

## Índice de imágenes

		<b>Página</b>
<b>Imagen 1</b>	Significados espaciales de las partículas usadas en los <i>phrasal verbs</i>	41

## Introducción

Es indudable que, en la actualidad, el idioma inglés se ha convertido en requisito indispensable para tener acceso a la información, a mejores empleos y en general, para abrirnos las puertas de un brillante futuro. Aprender esta lengua se ha convertido en una necesidad para todos, especialmente para los profesionistas que desean destacar en un ambiente laboral competitivo.

Una característica del idioma inglés, que lo distingue del español es el uso especial que tienen los llamados *phrasal verbs*, éstos son la combinación de un verbo con una preposición o adverbio, también llamado partícula. Cada combinación origina un nuevo significado independiente del verbo principal; generalmente un *phrasal verb* genera un significado literal (el cual es fiel al significado de cada uno de sus elementos) y uno idiomático (el no cual se deriva del significado de los mismos).

El gran problema con los *phrasal verbs* radica en el hecho de que los significados de cada *phrasal verb* son difíciles de recordar porque al unirse el verbo principal con la partícula no parecen tener una relación lógica entre ellos; además, un *phrasal verb* puede llegar a tener hasta nueve significados diferentes dependiendo la partícula con la que esté combinada.

Los *phrasal verbs* no existen como tal en la lengua española, por lo que es de vital importancia el diseño de actividades pedagógicas (ejercicios escritos) que faciliten la enseñanza y aprendizaje de éstos. Por ello, el objetivo general del presente proyecto de investigación es crear y diseñar actividades complementarias para el aprendizaje de *phrasal verbs* para los estudiantes de 5° y 6° semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI).

Con este trabajo se busca mejorar el nivel y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la LEI con lo que respecta a los *phrasal verbs*.

La presente investigación se encuentra estructurada en cuatro capítulos, los cuales se presentan de la siguiente forma: el capítulo 1 ofrece el contexto educativo de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) y libro de texto utilizado por los estudiantes a quienes va dirigida la investigación.

En el capítulo 2 se proporciona la descripción lingüística de un *phrasal verb*. Esto incluye el origen, su definición, así como los elementos que lo componen morfológica, sintáctica y semánticamente. Además, abordamos cómo es que un *phrasal verb* cambia de un significado literal a uno idiomático

Por otro lado, el capítulo 3 incluye la descripción de las teorías y estrategias de aprendizaje que sirvieron como base para el diseño del manual, dentro de éstas tenemos las teorías constructivistas propuestas por Piaget, Vigotsky y Ausubel. A su vez, se explica el aprendizaje basado en tareas descrito por Willis y aquellas características que hacen de su metodología única.

En el capítulo 4 se presenta una descripción de cada una de las habilidades discursivas de la lengua, el manual para el estudiante y el profesor propuestos para la práctica adicional de *phrasal verb*. Cerramos esta propuesta con la conclusión, resumen y sugerencias pedagógicas.

Se espera que esta propuesta sea de gran ayuda para los futuros profesores de enseñanza de inglés tanto en su conocimiento de qué es un *phrasal verb* y los elementos que lo rodean, como en aquellas estrategias que les ayudan para dominarlos.



## **CAPÍTULO 1. Marco contextual**

En este capítulo se presenta la institución a la que se dirige la propuesta, así como el plan de estudios y el libro de texto que actualmente forman a los estudiantes. A su vez, también se describe el instrumento que se diseñó con la finalidad de determinar el contenido del material de apoyo diseñado.

### **1.1 Institución**

Nuestra Máxima Casa de Estudios, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene una vasta y rica historia. Su historia se remonta al año de 1551 con la Fundación de la Universidad de México por parte del Rey Felipe II. En 1910 con la fundación de la Universidad Nacional de México (UNM) durante el mandato del presidente Porfirio Díaz. En 1929, la Universidad recibe su carácter de autónoma durante el mandato del presidente Emilio Portes Gil, con lo que la UNM se convierte en la UNAM.

Para 1970, se inició un programa de expansión de la universidad a la periferia de la Ciudad de México con la creación de las cinco unidades multidisciplinarias (Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza), actualmente conocidas como Facultad de Estudios Superiores (FES), antes llamadas Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP).

Hoy en día, la UNAM es reconocida como una de las mejores universidades del mundo y la mejor de habla hispana por la calidad de sus programas académicos y de investigación.

#### **1.1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

La actual Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán fue creada el 17 de marzo de 1976 en el municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México, con el propósito de “beneficiar a mayor número de estudiantes con la educación universitaria; introducir innovaciones educativas; impulsar la interdisciplina y la multidisciplinaria; vincular la investigación y la docencia; integrar la teoría y la práctica y vincularse con el entorno” (<http://www.acatlan.unam.mx/campus/559/>).

La oferta académica con la que actualmente cuenta la FES Acatlán es de 17 licenciaturas (en las modalidades de sistema escolarizado, sistema de universidad abierta y a distancia), 8 maestrías, 3 doctorados y 4 especializaciones. También se ofrecen seminarios, diplomados y cursos por parte del departamento de Educación Continua.

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) con el que cuenta la FES Acatlán es el más grande y el más importante de la zona noroeste del área metropolitana. Ahí se imparten los siguientes idiomas: alemán, árabe, chino, español para extranjeros,

finlandés, francés, griego clásico, griego moderno, inglés, italiano, japonés, latín, náhuatl, otomí, portugués, ruso, sueco y turco.

La FES Acatlán cuenta con una biblioteca llamada Centro de Información y Documentación (CID), el cual alberga ejemplares de información bibliográfica, hemerográfica, documental y automatizada, tanto de consulta para la comunidad interna de la Facultad, como para la comunidad externa. También cuenta con el Centro de Desarrollo Tecnológico (CEDETEC) además de ofrecer cursos de cómputo y diplomados en línea, también apoya al CEI, y, a su vez el CETED es el soporte de la infraestructura de redes para impartir las carreras a distancia. Con la finalidad de difundir investigaciones, la FES Acatlán cuenta con un Programa de Investigación, una Unidad de Investigación Multidisciplinaria, una Revista Multidisciplina, y dos medios de difusión internos (notiFESA y Gaceta Acatlán).

Los alumnos de la FES Acatlán cuentan con servicios de cómputo, red inalámbrica dentro de la Facultad, servicio médico, actividades deportivas y recreativas, programa de vinculación con egresados, departamento de servicio social y bolsa de trabajo, entre otros.

Así, actualmente la FES Acatlán logra consolidarse como uno de los espacios académicos, culturales y deportivos más importantes de la zona norte del área metropolitana, y como una de las unidades multidisciplinarias más grande fuera de Ciudad Universitaria.

### **1.1.2 Licenciatura en Enseñanza de Inglés**

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) surge con la finalidad de cubrir la creciente necesidad de profesores de inglés en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI). Así, en 1983, el H. Consejo Universitario aprobó la creación de esta nueva licenciatura, y la cual inició actividades académicas en las instalaciones de la entonces ENEP Acatlán en 1983 bajo el Plan de Estudios 1983.

El H. Consejo Técnico de la Escuela y el Consejo Universitario aprobaron la primera modificación del Plan de Estudios 1983 el 8 de diciembre del 2000 lo que da pauta a la renovación del Plan de Estudios 2000 y en el 2012, éste recibe su segunda modificación. Así, el Consejo Académico del Área de Humanidades y de la Artes aprobó el Plan 2012.

El Plan 2012 consta de 52 asignaturas que son cursadas en un transcurso de 9 semestres, de las cuales 48 son obligatorias y 4 son optativas, con un total de 392 créditos. Las 52 asignaturas están divididas en ocho campos de conocimiento definidas en función del perfil profesional y convergen de forma interdisciplinaria para lograr así la formación teórica-práctica. Las ocho áreas de conocimiento son:

- 1) Aprendizaje del Inglés,
- 2) Cultura y Civilización,
- 3) Formación Literaria,
- 4) Formación para la Investigación,
- 5) Formación Lingüística,

- 6) Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés,
- 7) Formación en Español,
- 8) Didáctica para la Enseñanza de Inglés.

El Área de Aprendizaje de Inglés es el eje central y la columna medular del Plan de Estudios. Debido a que la LEI forma profesionales en enseñanza de inglés con un alto dominio de esta lengua, es de suma importancia que los egresados tengan las herramientas necesarias tanto en idioma como en metodología. Así, el objetivo del Área de Aprendizaje del Inglés consiste en que los estudiantes “desarrollen el manejo del idioma inglés en un nivel de dominio dentro de sus cuatro habilidades discursivas, a fin de que pueda encauzar a sus futuros alumnos en el aprendizaje del idioma inglés, así como realizar las tareas de planeación, diseño de cursos y de materiales didácticos, e investigación en los procesos de aprendizaje de este idioma, las cuales son concomitantes a la enseñanza” (FESA, 2012, p. 28).

### 1.1.3 Población

La LEI es una licenciatura cuenta dos grupos para cursar las asignaturas, ya sea el turno matutino o vespertino. En el semestre 2013-I, la LEI tenía un total de 337 alumnos distribuidos de la siguiente forma:

**Tabla 1. Matrícula de la LEI en el semestre 2013-I.**

<b>Alumnos inscritos</b>	
<b>Turno matutino</b>	
1 <sup>er</sup> semestre	35
3 <sup>o</sup> semestre	40
5 <sup>o</sup> semestre	43
7 <sup>o</sup> semestre	38
9 <sup>o</sup> semestre	25
<b>Turno vespertino</b>	
1 <sup>er</sup> semestre	35
3 <sup>o</sup> semestre	40
5 <sup>o</sup> semestre	41
7 <sup>o</sup> semestre	16
9 <sup>o</sup> semestre	24
<b>Total</b>	<b>337</b>

La población docente de la LEI para el Área de aprendizaje de Inglés es de ocho profesores, todos egresados de la LEI; de los cuales, seis son profesores titulados con más de 5 años de experiencia docente y, los dos restantes son profesores que cuentan con la certificación emitida por la UNAM que los avala como profesores de inglés (COELE).

### 1.2 Programa de Inglés V e Inglés VI

De acuerdo al *Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés* (FESA, 2012, pp. 43-44), el objetivo general de la materia de Inglés V es que “al finalizar el taller el alumno se expresará con fluidez, claridad y estilo apropiado, de manera

verbal y escrita a un nivel avanzado y en un contexto determinado”. A su vez, el objetivo general de la materia de Inglés VI es que “al finalizar el taller el alumno aplicará su conocimiento de inglés a un nivel avanzado para entender diversos géneros de textos escritos y orales, así como mantener una conversación en contextos sociales y académicos con naturalidad” (FESA, 2012, pp. 43-44).

Las materias de Inglés V e Inglés VI se imparten en quinto y sexto semestre de la LEI respectivamente. Las materias de inglés presentan seriación entre ellas, esto es, un alumno de la LEI no podrá inscribirse a Inglés VI sin haber acreditado Inglés V. Se seleccionaron estos niveles para el diseño del material de apoyo debido al poco tiempo destinado para la práctica de *phrasal verbs* en este nivel. Actualmente el programa para ambas asignaturas contempla 128 horas al semestre (destinadas para la práctica de gramática, vocabulario, práctica para las cuatro habilidades de la lengua y partes de la oración) las cuales no contemplan un tiempo específico para la práctica de *phrasal verbs*. A continuación se describe el libro de texto utilizado en las asignaturas de inglés y su impacto en el aprendizaje de *phrasal verbs*.

### 1.3 Libro de texto

El libro *Objective Advanced* (O'Dell y Broadhead, 2012) es el material de apoyo utilizado en la LEI para las asignaturas de Inglés V e Inglés VI. El libro está diseñado como material de preparación para la certificación emitida por la Universidad de Cambridge: *Certificate in Advanced English* (CAE) y consta de 25 unidades. Durante las 25 unidades del libro, los estudiantes de la LEI practican las cuatro habilidades discursivas de la lengua: 1) comprensión auditiva (*listening*), 2) producción oral (*speaking*), 3) comprensión escrita (*reading*), y 4) producción escrita (*writing*) junto con actividades diseñadas para mejorar y desarrollar diversos puntos gramaticales y vocabulario.

A pesar de ser un curso de preparación donde los estudiantes deben contar con un avanzado conocimiento de vocabulario, el libro *Objective Advanced* no cuenta con los suficientes ejercicios para la práctica de *phrasal verbs*. Al hacer el análisis de los ejercicios destinados para esta práctica, se encuentran los siguientes:

**Tabla 2. Ejercicios destinados para la práctica de *phrasal verbs*.**

Unidad	Página	Tipo de ejercicio	Tiempo aproximado de práctica
2	17	Completar oraciones	20 minutos
2	18	Completar un texto	15 minutos
6	41	Relación de columnas	10 minutos
6	41	Ordenar un dialogo	10 minutos
23	143	Corrección de errores	20 minutos
23	143	Completar un texto	15 minutos

<b>Tiempo total</b>	90 minutos
---------------------	------------

(O'Dell y Broadhead, 2012)

Como se puede observar en la Tabla 2, de las 25 unidades del libro de texto, sólo se destinan seis ejercicios y noventa minutos para la práctica de *phrasal verbs*; por lo

tanto, creemos que es de suma importancia que los futuros Licenciados en Enseñanza de Inglés cuenten con una práctica adicional de los mismos.

## 1.4 Análisis de necesidades

Con el fin de determinar si los alumnos de la LEI manejan adecuadamente los *phrasal verbs* del libro de texto que utilizan, se dio a la tarea de diseñar un instrumento compuesto de cuatro secciones. El instrumento fue creado para identificar con cuáles *phrasal verbs* tienen problemas los estudiantes de la LEI. A continuación se explica el diseño, aplicación y análisis del instrumento.

### 1.4.1 Diseño del instrumento

Se creó un instrumento para detectar los *phrasal verbs* que se les dificultan a los estudiantes de la LEI con la finalidad de incluirlos en el manual de apoyo que se diseñó para su práctica. El instrumento está basado en los *phrasal verbs* que se encuentran en el libro *Objective Advanced* (O'Dell y Broadhead, 2012), el cual es utilizado como libro de texto para las materias de Inglés V e Inglés VI en la LEI. Dicho libro se extrajo un listado de los *phrasal verbs* que incluían, así como el contexto en el que se situaban. También se estableció el significado de cada uno. Lo anterior, con la finalidad de verificar que efectivamente fuera un *phrasal verb* y no un *prepositional verb* (Ver Capítulo 2).

Hernández Sampieri, *et al* (2010, p. 176) mencionan que en una **muestra probabilística** es aquella donde todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser escogidos por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades del análisis. Esta selección es opuesta a una muestra no probabilística la cual la selección de los elementos depende de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Los *phrasal verbs* de este proyecto de investigación fueron seleccionados siguiendo un muestreo probabilístico y se escogió un *phrasal verb* por unidad para el diseño del instrumento para identificar los *phrasal verbs* que resultan complicados para los alumnos (Anexo I).

De acuerdo a Bellido y Sánchez (en Bellido, 2010, p. 17) “para poder evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere hacer uso de diferentes técnicas que permitan obtener información, cuantitativa y cualitativa, así como los instrumentos más representativos de ellas”. Por lo anterior comprendemos que es importante seleccionar cuidadosamente el instrumento a utilizar de acuerdo al propósito que se tenga. Así, tenemos en la Tabla 3 un resumen de las técnicas de evaluación, sus propósitos y los instrumentos que se pueden utilizar basado en Bellido y Sánchez.

Como se observa, la técnica de interrogatorio sirve para recabar información y saber los conocimientos, opiniones, valoraciones personales o interpretaciones de la realidad por parte de los alumnos (Bellido, 2010). Para fines de esta investigación, se seleccionó la técnica de interrogatorio con el fin de recolectar información

mediante un instrumento llamado prueba objetiva o de respuesta corta, ya que ésta admite, en caso de estar bien diseñada, sólo una respuesta correcta o un número limitado de respuestas correctas, por lo que cada reactivo en la prueba es cuidadosamente preparado (Heaton, 1990).

Montealegre (en Bellido, 2010, p. 44) menciona que un reactivo es “aquella formulación que se hace al alumno para provocar o producir una respuesta, ésta puede consistir en reactivar el aprendizaje que el alumno ha adquirido para determinar el aprovechamiento” de éste. Montealegre también señala que cuando un profesor aplica los reactivos, las siguientes reacciones ocurren en el alumno:

- Se activa el aprendizaje que posee.
- Repasa, recupera y refuerza los conocimientos revisados.
- Se hace más evidente cuáles son los conocimientos más importantes de la asignatura.
- Muestra las evidencias de la presencia o ausencia del aprendizaje, ante sí mismo y los demás.

**Tabla 3. Técnicas de evaluación, propósitos y sus instrumentos.**

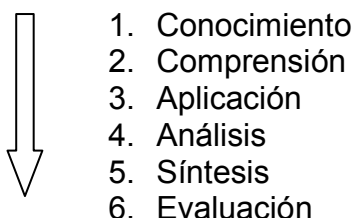
<b>Técnica</b>	<b>Propósito</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Interrogatorio</b>	Solicitar información de manera oral o escrita al alumno.	Cuestionario Entrevista Prueba oral Autoevaluación Prueba objetiva o de respuesta corta <sup>1</sup>
<b>Resolución de problema</b>	Solicitar la resolución de problemas mediante los cuales se podrán evaluar los conocimientos y habilidades que posee el alumno.	Prueba de composición Estudios de caso o clínicos Problemarios
<b>Solicitud de productos</b>	Solicitar productos resultantes de un proceso de aprendizaje mediante los cuales el alumno demuestra las habilidades desarrolladas o adquiridas.	Proyectos Monografías Ensayos Reportes Portafolios
<b>Observación</b>	Evaluar los aspectos afectivos o psicomotores de manera inmediata, así como los recursos con que cuenta el alumno y la forma en que los utiliza.	Registros de participación Listas de cotejo Escalas Rúbricas Registros anecdóticos

(Bellido y Sánchez, en Bellido, 2010, pp. 17-20)

<sup>1</sup> En una nota al final, las autoras mencionan que “las pruebas objetivas o de respuestas cortas se podrán ubicar en la técnica de resolución de problemas, siempre y cuando sus reactivos estén elaborados en ese sentido”.

Es importante mencionar que con la finalidad de que cada reactivo sólo tuviera una respuesta correcta, las oraciones utilizadas en el instrumento diseñado fueron extraídas del *Oxford Advanced Learner's Dictionary* en su versión electrónica (<http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com>). Además, cada una de las cuatro secciones consta de un ejemplo con el fin de evitar alguna duda al momento de que los alumnos contesten el instrumento.

El instrumento diseñado consta de 21 reactivos divididos en cuatro secciones. Gronlund (1991) señala que los reactivos, así como los resultados, deben estar acomodados de acuerdo al orden de complejidad de los mismos. Por lo tanto, un instrumento de evaluación deberá empezar con aquellos reactivos que simplemente hacen recordar hechos objetivos, esto es, con reactivos de comprensión e ir aumentando el nivel de complejidad, evaluar de lo más sencillo, a lo más complejo. Así, de acuerdo a la taxonomía de Bloom (Ormrod, 2005), tenemos los siguientes niveles:



Con lo anterior, Bloom describe que para poder evaluar diferentes habilidades o conocimientos tenemos 6 niveles que están organizados por nivel de dificultad con la finalidad de “mostrar niveles de aprendizaje relativamente sofisticados, especialmente con estudiantes mayores” donde ya no se evalúa un conocimiento básico (Ormrod, 2005, p. 98).

A continuación se describirá cada una de las secciones del instrumento utilizado (Ver Anexo 1).

## Sección I

Para la creación de un instrumento y empezar con la sección de reconocimiento, se optó por un ejercicio de **opción múltiple**. Heaton (1990) menciona que el objetivo principal de los reactivos de opción múltiple es presentar clara y concisamente el problema. A su vez, el mismo deberá ser capaz de obtener información no ambigua. Entre sus ventajas y limitaciones, Heaton (1990) también menciona las siguientes:

### Ventajas

- Ayuda a los estudiantes a ver la definición completa al proveer contextos no artificiales/coherentes.
- El calificar este tipo de ejercicios es fácil y conciso.
- Es de gran ayuda para ver el logro alcanzado por los estudiantes.

### Limitaciones

- Es complicado crear oraciones con un contexto definido para mostrar claramente el significado de la palabra que se desea evaluar.

- Es fácil para los estudiantes copiar las respuestas que otros compañeros han elegido.

## Sección II

En la sección II se tienen ejercicios conocidos como **relación de elementos** (*matching ítem*). Estos son de gran importancia porque las respuestas a las que se enfrentan los estudiantes se limitan a las opciones que se ofrecen. Montealegre y Sánchez (en Bellido, 2010) mencionan que a este tipo de ejercicios también se les conocen como reactivos de correspondencia, doble columna, correlación o correspondencia ya que, generalmente, presentan dos columnas, una de opciones y otra con los enunciados en la que cada elemento de una columna tendrá que completarse, igualarse o compararse con otro de la otra columna; generalmente en este tipo de ejercicios hay una opción que funge como distractor.

## Sección III

La sección III consta de un **crucigrama**. Crossman (1983) menciona que los crucigramas presentan diversas ventajas debido a que 1) muchas personas están familiarizadas con su formato, 2) los crucigramas se perciben como actividades recreativas y no se relacionan con el concepto “escuela”, 3) pudiera cambiar los hábitos de estudio o habilidades de los estudiantes, 4) pudiera incrementar el interés en los materiales del curso a estudiar, y 5) pudiera ser una herramienta útil en la enseñanza.

## Sección IV

La sección IV consta de un ejercicio de **transformación de oraciones**. Hughes (1989) menciona que en este ejercicio se requiere que el estudiante escriba una oración con el mismo significado a la que se da. Es de gran ayuda dar parte de la oración que se va a parafrasear con el propósito de restringir a los estudiantes a usar la estructura o vocabulario que se quiere evaluar. Heaton (1990) menciona que este tipo de ejercicio es extremadamente útil ya que evalúa la habilidad de producir oraciones aceptables y coherentes en la lengua meta y, además, proveen balance en el instrumento creado cuando se utilizan con ejercicios de opción múltiple. A su vez, este tipo de ejercicios evalúan la habilidad de insertar en el espacio en blanco la o las palabras apropiadas para completar la oración coherentemente.

Las cuatro secciones están organizadas jerárquicamente para evaluar el conocimiento que tienen los estudiantes de la LEI con respecto a los *phrasal verbs*. Una vez elaborado el instrumento, se procedió con la etapa de validación y aplicación.

### 1.4.2 Aplicación

Este instrumento fue validado con cinco expertos, cuatro de ellos egresados de la LEI, y el otro, egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Lengua Inglesa (LELI) por parte de la Universidad de Pachuca en el Estado de Hidalgo. Cada experto



realizó sus observaciones y el instrumento fue modificado con base en esos comentarios.

El instrumento corregido fue aplicado a 55 estudiantes de la LEI de quinto semestre del periodo 2013-I de los turnos matutino y vespertino. El instrumento fue aplicado a 23 estudiantes del grupo vespertino en la asignatura de Lingüística Aplicada I. Con el grupo del turno matutino, el instrumento fue aplicado a 32 estudiantes en la asignatura de Auxiliares Didácticos para la Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera.

### 1.4.3 Resultados

A continuación, se mencionan cada una de las preguntas que integran el instrumento utilizado; las respuestas de los 55 alumnos están expuestas de manera global. A su vez, los resultados de cada respuesta se muestran con una gráfica y su respectivo análisis. En el Anexo II es posible revisar el instrumento con sus respectivas respuestas. Estos resultados se obtuvieron con la aplicación del instrumento 1 (ver Anexo I) que se realizó a 55 estudiantes de la LEI, quienes representan el 65% de la población de quinto semestre inscrita en el semestre 2013-I.

#### Sección I

En esta sección se presentan los resultados que se obtuvieron, la finalidad es obtener un diagnóstico del conocimiento de los *phrasal verbs* por parte de los estudiantes de la LEI.

La respuesta de cada reactivo se encuentra subrayada, a su vez, se muestra una tabla con la cantidad de respuestas que obtuvo cada uno. A continuación se presentan los resultados de la sección I junto con sus respectivos análisis. Para los reactivos del 1 al 6, tenemos los siguientes resultados:

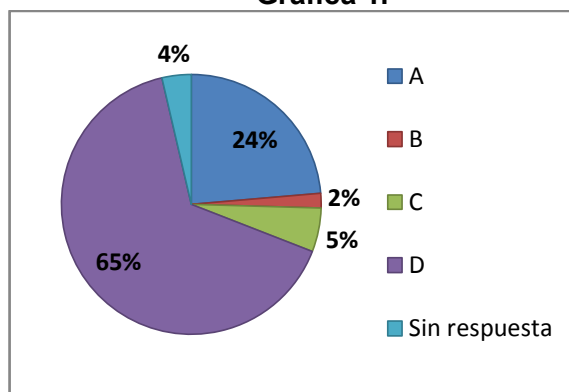
- 1 The company grew and began branching \_\_\_\_\_.  
A out                      B away                      C off                      D up

Con lo anterior, tenemos lo siguiente:

REACTIVO	A	B	C	D	Sin respuesta
	13	1	3	36	2

El 24% de la población contestó correctamente este reactivo correspondiente a la opción A, mientras que el 72%, 40 estudiantes, respondió incorrectamente al mismo y, el 4%, 2 estudiantes, no contestaron el reactivo. Con los resultados anteriores, se puede determinar que los estudiantes de la LEI no conocen el significado del *phrasal verb* **branch out**.

Gráfica 1.

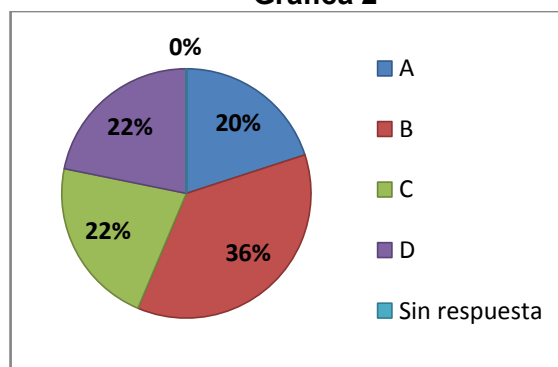


- 2 That smell always conjures \_\_\_\_\_ memories of holidays in France.  
**A** into      **B** up      **C** over      **D** out

REACTIVO	A	B	C	D	Sin respuesta
	11	20	12	12	0

Los resultados obtenidos en esta gráfica muestran que el 36% conoce el significado del *phrasal verb* **conjure up** ya que 20 contestaron correctamente la opción B. Mientras tanto, las opciones C y D tuvieron 12 respuestas cada una. El 20%, 11 estudiantes, escogieron la opción C, siendo ésta opción la tercera en preferencia; la opción D solamente el 6% de los estudiantes contestaron con esta opción, mientras el 9%, 3 estudiantes, dejaron en blanco sus respuestas.

Gráfica 2



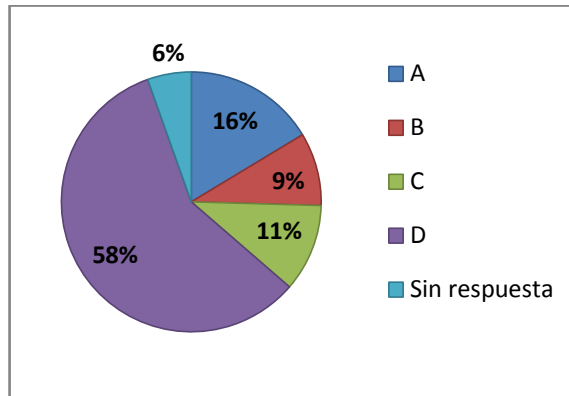
- 3 Who would you single \_\_\_\_\_ as the most promising student of the year?  
**A** apart      **B** off      **C** away      **D** out

REACTIVO	A	B	C	D	Sin respuesta
	9	5	6	32	3

En cuanto al *phrasal verb* **single out**, el 58%, 32 estudiantes, conocen su significado al contestar correctamente la opción D. Mientras tanto, la opción A fue la segunda con mayor número de respuestas con el 16%, un total de 9 respuestas. La opción C tuvo el 11% de respuestas, mientras que la opción B tuvo el 11%, 5 respuestas

siendo esta opción la tercera en preferencia. A su vez, el 6%, 3 estudiantes, dejaron en blanco sus respuestas.

**Gráfica 3**



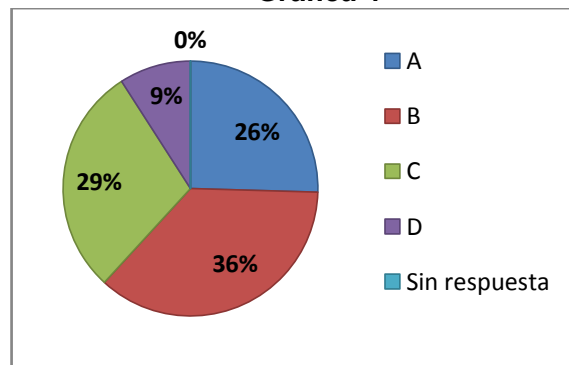
4 If you don't buckle \_\_\_\_\_, you won't graduate.

A in            B down            C on            D off

REACTIVO	A	B	C	D	Sin respuesta
	14	20	16	5	0

Los datos arrojados en la gráfica nos indican que el *phrasal verb* **buckle down** solamente es conocido por el 36% de la población, 20 estudiantes, siendo la opción B la correcta. Para la opción A, el 26% de la población, 14 estudiantes, eligió esta opción; sin embargo, esta opción no es la correcta debido a que su significado no existe. Es importante mencionar que solamente el 29% y 9% de los estudiantes escogieron la opción C y D respectivamente siendo que estas opciones no existen de acuerdo a las diferentes fuentes bibliográficas consultadas para esta investigación.

**Gráfica 4**



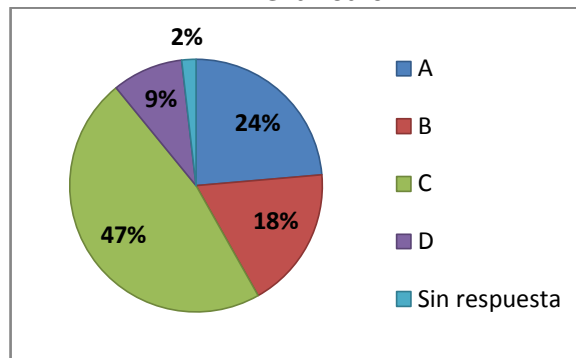
5 We want to get \_\_\_\_\_ the idea that in a divorce one partner has to be blamed.

A out of            B up with            C away from            D along with

REACTIVO	A	B	C	D	Sin respuesta
	13	10	26	5	1

En esta gráfica se muestra que el significado del *phrasal verb* **get away from** es conocido para la mayoría de los estudiantes, ya que el 47% de la población, 26 de ellos, contestaron en forma correcta. Las respuestas del 53% (29 estudiantes) restante se encuentran divididas en las otras opciones dadas. Por ejemplo, para la opción A, el 24% (13 estudiantes) pensaron que era la correcta; sin embargo, en este contexto, no es posible esa respuesta. La opción B, el 18% (10 estudiantes) la eligieron; sin embargo, esa combinación no existe de acuerdo a las fuentes consultadas. A su vez, el 9% (2 estudiantes) eligieron la opción D pero su significado en español es “llevarse bien con alguien”, por lo tanto, en este contexto no es posible. Finalmente, el 2% (un estudiante) dejó el reactivo sin contestar a pesar de ser un reactivo de opción múltiple.

**Gráfica 5**

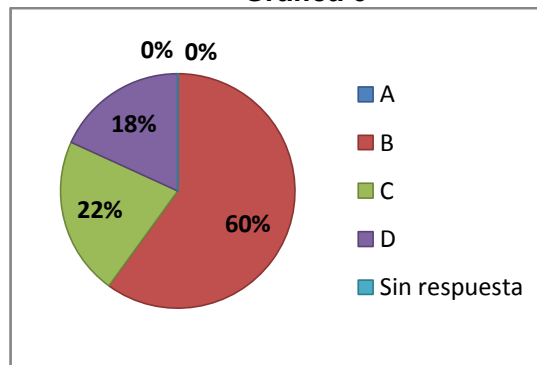


- 6 He failed to live \_\_\_\_\_ his parent's expectations.  
**A** down on    **B** up to    **C** on with    **D** up against

REACTIVO	A	B	C	D	Sin respuesta
	0	33	12	10	0

El *phrasal verb* **live up to** es de los más conocidos para los estudiantes de la LEI ya que el 60% de la población (33 estudiantes) contestó la opción B siendo ésta la correcta; mientras que el para el resto de las demás opciones, el 40% restante (22 estudiantes), no son posibles como *phrasal verb*.

**Gráfica 6**



## Sección II

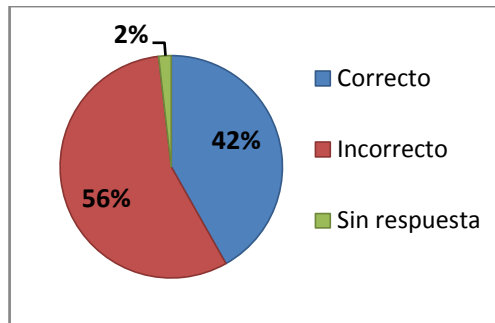
Esta sección nos va a servir para identificar de manera general cuáles son los *phrasal verbs* que mejor identifican los estudiantes.

- 1 The two countries decided to break off diplomatic relations.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	23	31	1

Analizando los resultados del reactivo correspondiente al *phrasal verb break off*, se encuentra que 23 de los estudiantes, el 42% de la población, lo contestaron correctamente. El 2%, un estudiante, no contestó el reactivo, y el 56% restante, 31 estudiantes, lo contestaron incorrectamente.

Gráfica 7

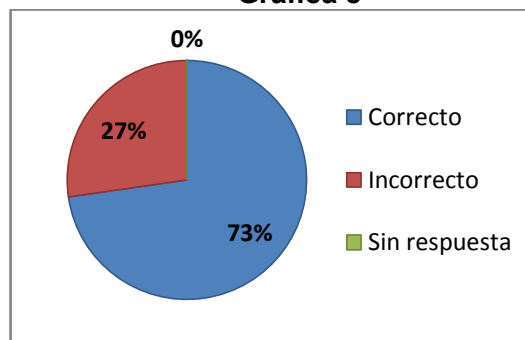


- 2 We set off for London just after ten.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	40	15	0

Esta gráfica indica que el *phrasal verb set off* presenta un 73% de respuestas correctas colocándolo en el segundo más conocido. Se observa que del 100% de los estudiantes, el 73% conocen el *phrasal verb*, mientras que 15 estudiantes (27%) lo desconocen debido a que lo contestaron incorrectamente.

Gráfica 8

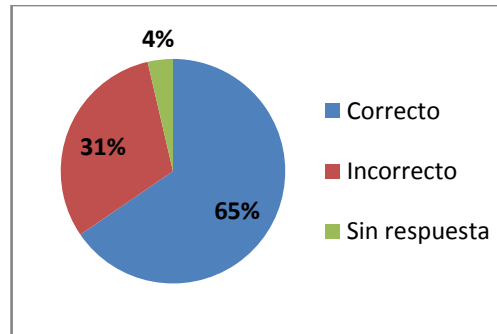


- 3 Let's start off with some gentle exercises.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	36	17	2

Los resultados obtenidos indican que el *phrasal verb* **start off** es conocido por el 65% de los estudiantes, esto es, 36 respuestas correctas. A su vez, el 31% de los estudiantes (17 estudiantes) contestaron incorrectamente el reactivo, mientras el 4% restante, correspondiente a 2 estudiantes, dejó su respuesta en blanco.

Gráfica 9

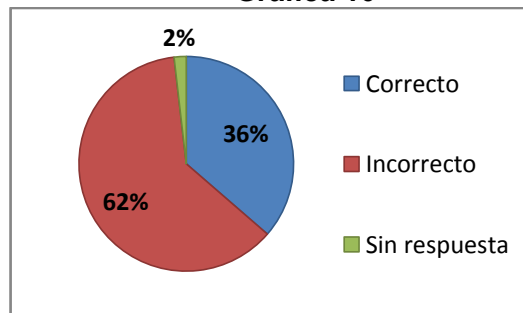


- 4 Don't put me off when I'm trying to concentrate.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	20	34	1

Los resultados obtenidos en el instrumento indican que **put off** es uno de los *phrasal verbs* que desconocen los estudiantes de la LEI debido a que el 62% contestó incorrectamente el reactivo, mientras que el 36%, 20 estudiantes, respondieron correctamente al mismo. El 2% restante, correspondiente a un estudiante, no lo contestó.

Gráfica 10

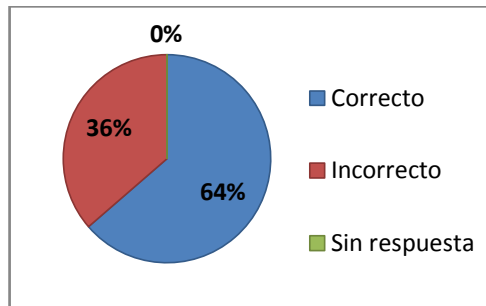


- 5 We were cut off in the middle of our conversation.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	35	20	0

En cuanto al *phrasal verb cut off*, el 64% de la población, 35 estudiantes contestó acertadamente el reactivo, mientras que el 36%, 20 estudiantes, lo contestaron incorrectamente.

Gráfica 11



### Sección III

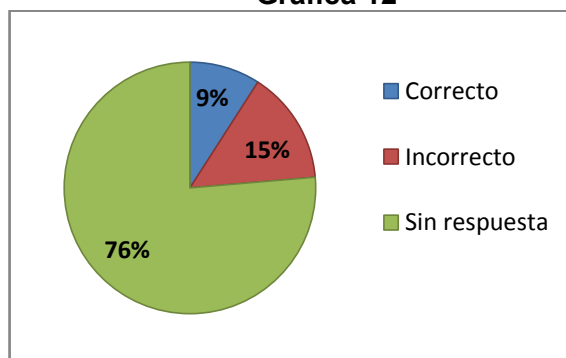
Mediante el análisis y observación de los datos que a continuación se presentan, se demostrará que los crucigramas son los tipos de ejercicios que se les dificulta a los estudiantes de la LEI. En el siguiente análisis se encuentran los resultados.

- 2 I need to sort out the mess on my desk.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	5	8	42

En los resultados se puede visualizar que la ausencia de una respuesta predomina con un 76%, es decir, 42 estudiantes no se animaron a contestar el reactivo. Sin embargo, del 23% que sí lo contestó, el 15% (8 estudiantes) contestó de forma incorrecta y el 9% restante (5 estudiantes) contestó de forma correcta. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes de la LEI no conocen el *phrasal verb sort out*.

Gráfica 12

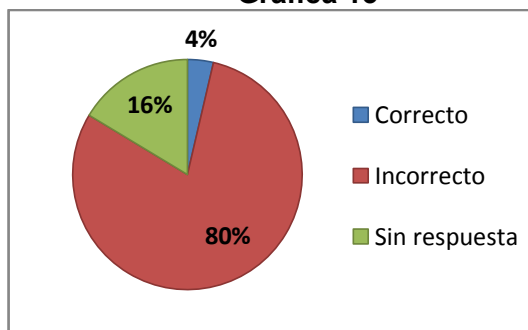


- 3 These skills have been handed down from generation to generation.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	2	44	9

La gráfica arrojó que 96% de los estudiantes no conocen el *phrasal verb hand down* debido a que el 80% (44 estudiantes) contestó erróneamente el reactivo, mientras que el 16%, 9 estudiantes, no lo contestaron. Sólo el 4%, esto es 2 estudiantes, contestaron acertadamente el mismo.

Gráfica 13

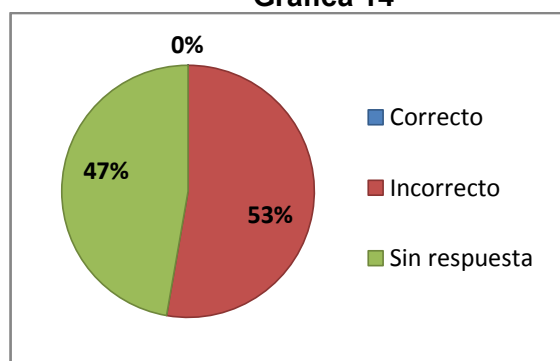


- 4 We soon plug into the routine of doing exercise.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	0	29	26

En este reactivo se observa que el *phrasal verb plug into* es el menos conocido para los estudiantes debido a que el 47% de la población no lo contestó y el 53% restante lo contestó incorrectamente, esto correspondiente a 29 alumnos. Sorpresivamente, ningún estudiante de los que se animaron a contestarlo lo tuvo correcto.

Gráfica 14



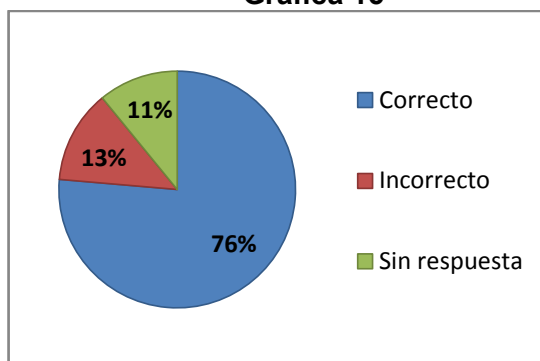
- 5 With his latest book, he is hoping to get into the international market.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	42	7	6

*Get into* es el *phrasal verb* más conocido entre los estudiantes de la LEI ya que un mayor número de estudiantes contestaron correctamente. Sólo el 13% (7 estudiantes) y el 11%, 6 de los 55 estudiantes, contestaron incorrectamente y dejaron sin respuesta el reactivo, respectivamente.



Gráfica 15

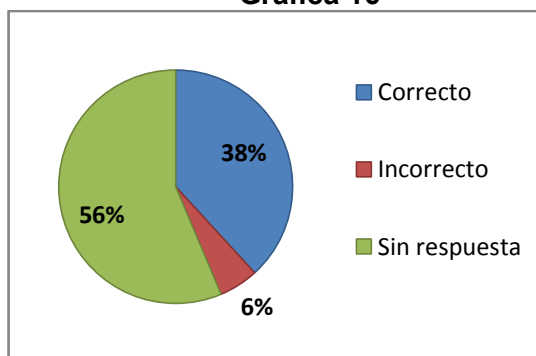


- 6 I can't hear you, you're breaking up.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	21	3	31

El 38% de la población contestó correctamente este reactivo, mientras que el 6% (3 estudiantes) respondió incorrectamente al mismo, y el 56% (31 estudiantes) no contestaron el reactivo. Con los resultados anteriores, se puede determinar que los estudiantes de la LEI desconocen uno de los significados del *phrasal verb break up*.

Gráfica 16



#### Sección IV

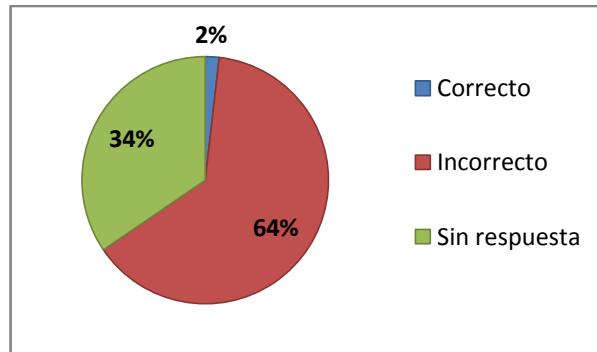
Los resultados que a continuación se presentan serán analizados para identificar las problemáticas que tienen los estudiantes con el ejercicio “Transformación de oraciones”, así como si también tienen problemas con la identificación de los tiempos gramaticales. Enseguida, se muestran los resultados obtenidos.

- 1 The whole argument is based on a false assumption.  
**ON**  
 The whole argument rests on a false assumption.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	1	35	19

Analizando los resultados obtenidos en el reactivo 1, es evidente que el 98% de los estudiantes desconocen el *phrasal verb rest on* debido a que el 64% de la población, 35 estudiantes, contestó incorrectamente el reactivo y el 34%, 19 estudiantes, no contestó el reactivo.

Gráfica 18

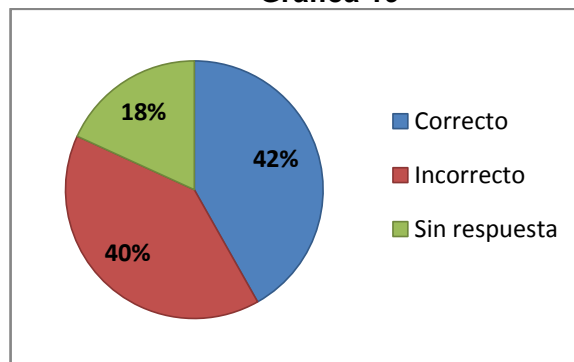


- 2 She started modeling almost by accident.  
**FELL**  
 She fell into modeling almost by accident.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	23	22	10

De los 55 estudiantes que respondieron el instrumento elaborado, el 42%, 23 estudiantes, contestó correctamente el reactivo 2 de la sección IV. Lo anterior significa que el 58% desconoce el *phrasal verb fall into*. En los resultados se puede observar que el 40%, 22 estudiantes, contestó incorrectamente y, el 18% de los estudiantes, 10 alumnos, no contestaron el reactivo.

Gráfica 19

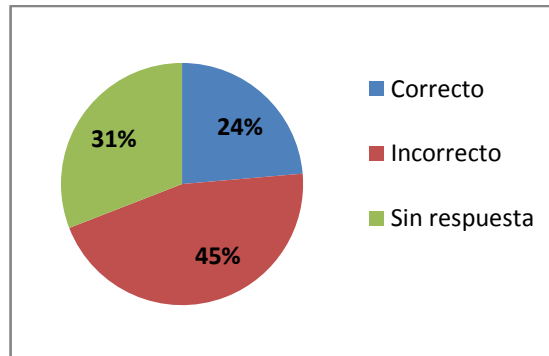


- 3 Alex is always criticizing me in front of the class.  
**ME**  
 Alex always puts me down in front of the class.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	13	25	17

Los resultados arrojados en este reactivo nos indican que el 24% de la población, equivalente a 13 estudiantes, contestó correctamente el reactivo correspondiente al *phrasal verb put down*, mientras que el 45%, 25 estudiantes, contestaron incorrectamente y el 31%, 17 estudiantes, no contestó el reactivo.

Gráfica 20

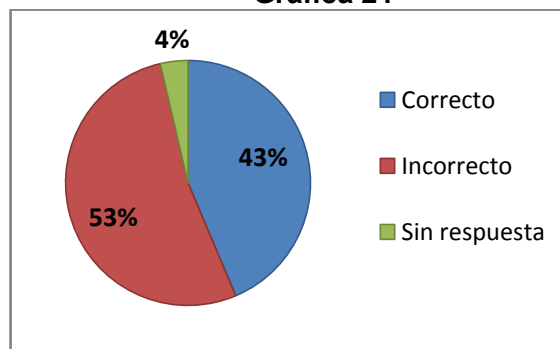


- 4 The group plans to start an important business.  
**SET**  
 The group plans to set up an important business.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	24	29	2

En esta gráfica, podemos apreciar que el 43% de la población, 24 estudiantes, conoce el *phrasal verb set up*, mientras que el 53% de la población, 29 estudiantes, contestó incorrectamente. El 4%, 2 estudiantes, dejaron el reactivo en blanco.

Gráfica 21



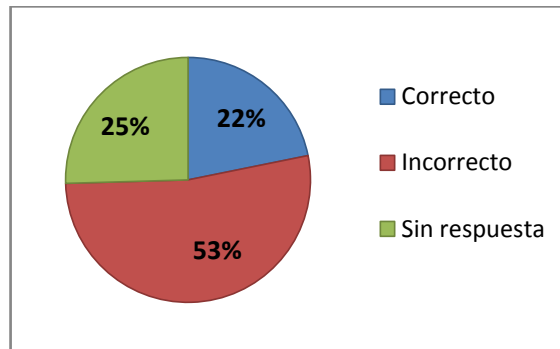
- 5 The case was never solved.  
**UP**  
 The case was never cleared up.

REACTIVO	Correcto	Incorrecto	Sin respuesta
	12	29	14

Estos resultados demuestran que muy pocos estudiantes conocen el *phrasal verb clear up*, ya que como se puede observar en la gráfica, solamente el 22% de la

población, 12 estudiantes, contestó correctamente el reactivo, mientras que el 53%, 29 estudiantes, contestó incorrectamente. El 25%, 14 estudiantes, dejó el reactivo en blanco.

**Gráfica 22**



Como resultado general del instrumento aplicado se comprobó que efectivamente los estudiantes de la LEI desconocen los significados de aquellos *phrasal verbs* que no son conocidos o comunes. Los estudiantes de la LEI necesitan práctica y reforzamiento extra de los *phrasal verbs* que desconocen, razón por la cual éstos fueron los que se utilizaron en la propuesta del material de apoyo en este trabajo de investigación. Dicha información nos sirve para observar que la transformación de oraciones y los crucigramas son ejercicios con alto grado de complejidad debido a que la gran mayoría de los estudiantes no contestaron el reactivo o lo contestaron incorrectamente.

De no haberse realizado el instrumento, la aplicación y el análisis del mismo, no habría sido posible darse cuenta de la necesidad de materiales de apoyo adicionales al libro de texto de los estudiantes de la LEI para la práctica de *phrasal verbs*.

### **1.5. Delimitación de la investigación**

El objeto de esta investigación es el diseño de un material de apoyo para los estudiantes de 5° y 6° semestre de la LEI sustentado en el aprendizaje basado en tareas, debido a que los estudiantes integran sus habilidades, conocimientos y experiencias en la realización de éstas. Además, en cada unidad los estudiantes podrán integrar una estrategia de aprendizaje con la finalidad de que cuenten con herramientas que faciliten el almacenaje de *phrasal verbs*.

Esta propuesta consistirá en dos manuales, uno para el profesor y uno para el estudiante, los cuales estarán divididos en seis unidades donde se practicarán las cuatro habilidades discursivas de la lengua. El manual del estudiante consistirá de las unidades diseñadas y una estrategia por unidad, mientras que el manual del profesor contará con la descripción de cada unidad, el procedimiento, material a utilizar, clave de respuestas y un glosario con las definiciones de los *phrasal verbs* seleccionados del libro de texto.

Considerando la selección de los *phrasal verbs* por muestreo probabilístico para el diseño del instrumento y de sus resultados de la investigación realizada, se utilizaron los siguientes *phrasal verbs* para el diseño del material de apoyo:

<b>Sección I</b>	<b>Sección II</b>	<b>Sección III</b>	<b>Sección IV</b>
<i>branch out</i>	<i>break off</i>	<i>sort out</i>	<i>rest on</i>
<i>conjure up</i>	<i>put off</i>	<i>hand down</i>	<i>fall into</i>
<i>buckle down</i>		<i>plug into</i>	<i>put down</i>
<i>get away from</i>		<i>break up</i>	<i>set up</i>
			<i>clear up</i>

La aplicación del instrumento diseñado nos ayudó a determinar hasta qué grado los estudiantes de la LEI conocen los *phrasal verbs* elegidos y cuáles serían los que servirían para el diseño de la propuesta del manual de apoyo. A continuación se explica qué es un *phrasal verb* y sus características.

## CAPÍTULO 2. Marco teórico

En este capítulo se describen las aportaciones de teóricos especializados en el objeto de estudio de este proyecto, con el fin de brindar bases sólidas para las actividades que se desarrollarán. Como primer apartado se presenta la definición de un *phrasal verb*, después cómo se compone morfológica y sintácticamente. Finalmente, se habla de los aspectos como significado, metáfora y contexto que hacen que un *phrasal verb* tenga un significado idiomático.

### 2.1 Phrasal Verbs

Bolinger (1971, p. xi) menciona que “cada idioma proporciona el medio para acuñar su propia sustancia” o realidad. El idioma inglés hace lo propio con el uso especial que tienen los llamados *phrasal verbs*. El término *phrasal verb* también se conoce como **verbo de dos palabras** (*two-word verb*), **verbo discontinuo** (*discontinuous verb*), **verbo compuesto** (*compound verb*), **construcción verbo-partícula** (*verb-particle construction*), **verbo-adverbio compuesto** (*verb-adverb compound*) y **multipalabra** (*multi-word*) (Bolinger, 1971, p. 3; Lindstromberg, 1997, p. 23). A continuación se presenta el origen y definición de los *phrasal verbs*.

#### 2.1.1 Origen

Los *phrasal verbs* como se conocen hoy en día han pasado por un largo proceso evolutivo y tienen su origen en uno de los territorios más importantes de Europa: Gran Bretaña. Los primeros habitantes de la antes también llamada Britania fueron los celtas y éstos sufrieron la primera invasión a su territorio por parte del emperador romano Claudio en el año 43 a.C., el cual subyugó a las tribus del centro y suroeste de la isla. Durante los aproximadamente 400 años que duró la invasión, los habitantes estuvieron sometidos a la romanización de la cultura y del idioma. Aquí es donde el idioma inglés recibe su primer contacto con el latín. Una vez terminada la romanización de la isla, los romanos la abandonaron en el año 410 d.C.

Después de la primera invasión a la isla, en el año 449 d.C. comienzan las invasiones germánicas. Aquí es donde empiezan las etapas de transición del idioma inglés (Martínez Rojas, 2007), las cuales son cuatro. En la Tabla 4 se encuentran los periodos del idioma inglés.

**Tabla 4. Periodos del Idioma Inglés.**

Periodo	Año
Inglés antiguo o anglosajón	449-450 a 1100
Inglés medieval	1100 a 1500
Inglés moderno temprano	1500 a 1700
Inglés moderno	1700 a la fecha

(Martínez Rojas, 2007)

**Inglés antiguo** (del año 449-450 al 1100). El primer periodo del idioma inglés comienza en el año 449 con las invasiones germanas por parte de: a) sajones (noreste de la entonces Germania), b) anglos (Dinamarca y sus islas) y, 3) jutos de Jutlandia (península de Dinamarca) (Martínez Rojas, 2007). Los dialectos de estos invasores dieron origen a la base de lo que se conoce como inglés antiguo. Durante este periodo, los *phrasal verbs* existían pero estos eran escasos y tampoco eran como se conocen en la actualidad. Los *phrasal verbs* del inglés antiguo consistían de una partícula inseparable con sentido preposicional que funcionaba como prefijo (la palabra que se le agrega al inicio de una palabra, la cual hace que cambie el significado de la misma) en el verbo. Denison en Lamont (2005) da los siguientes ejemplos de *phrasal verbs* en el inglés antiguo: “*berædan*” el cual significa “desposeer” o “despojar de algo a alguien”. En este *phrasal verb* antiguo se tiene que el verbo es “*rædan*” el cual significa “aconsejar, recomendar”. La preposición que funciona como prefijo es “*be*” la cual hace que el significado del verbo cambie. A su vez, se aprecia que este fenómeno sobrevive en la actualidad con las palabras “*forlorn*” (triste, desesperado) y “*understandan*” (actualmente “*understand*”) el cual significaba “estar debajo de algo”, y en nuestros días significa “comprender”.

El inglés antiguo se caracterizaba por ser una lengua de flexión sintética. Mateos Muñoz (1993, p. 21) explica que una lengua de flexión es aquella cuyas palabras constan de una raíz, a la cual se unen otros elementos (los morfemas) que se combinan con ella y entre sí, formando una unidad indivisible. Todas las lenguas indoeuropeas son lenguas de flexión. Mateos Muñoz (1993, p. 21) también comenta que las **lenguas sintéticas**<sup>2</sup> son aquellas que “expresan las relaciones gramaticales por medio de morfemas que se combinan con la raíz”. Un ejemplo de lengua sintética es el latín. Al ser el inglés antiguo una lengua de flexión sintética, sus elementos podían ocupar cualquier posición en la oración sin alterar su función gramatical dentro de la oración. Por ejemplo: sujeto-verbo-objeto (SVO), verbo-sujeto-objeto (VSO) o sujeto-objeto-verbo (SOV). Esto contribuyó en gran parte a que los *phrasal verbs* mantuvieran su partícula “pegada” al principio del verbo sin alterar su significado en absoluto (Martínez Rojas, 2007).

En el año 597, el papa Gregorio el Grande envía a San Agustín a convertir la isla en un país cristiano, con lo que, el idioma vuelve a recibir influencia del latín por segunda ocasión. Durante los aproximadamente 100 años que tardaron en cristianizar la isla, el inglés antiguo se vio favorecido por la llegada de nuevas palabras de origen latino al idioma. A pesar de esto, el inglés antiguo permanece y adopta las nuevas palabras.

En la última etapa del inglés antiguo, después de 150 años, entre el 750 y 1050, la isla es invadida nuevamente. En esta ocasión son los vikingos (Escandinavia: suecos, noruegos y daneses) y los normandos (Francia). Esta vez, su idioma y cultura fueron impuestos y son los que dominaron la siguiente etapa.

---

<sup>2</sup> Mateos Muñoz (1993) menciona que las lenguas se pueden clasificar genealógica o morfológicamente. Las lenguas clasificadas morfológicamente se clasifican en 1) monosilábicas, 2) aglutinantes y 3) de flexión. Las lenguas monosilábicas (como el chino) son aquellas cuyas palabras no se declinan ni los verbos se conjugan. Las lenguas aglutinantes (alemán) son aquellas cuyas palabras se agrupan o unen sin fundirse. Las lenguas de flexión se clasifican en a) sintéticas y b) analíticas.

**Inglés medieval** (del año 1100 al 1500). La invasión normanda fue la que más influyó en el idioma inglés de ese entonces, tanto fue así que el francés se convierte en la lengua de prestigio y de la aristocracia por aproximadamente 200 años.

Al ser el francés una lengua con estatus después de la invasión normanda, los *phrasal verbs* que sobrevivieron del inglés antiguo eran considerados informales, esto es debido a que la mayoría de la población habla inglés dentro de su entorno diario y familiar. Es durante esta época que el francés frena el desarrollo de los *phrasal verbs*, ya que competían semánticamente al introducir verbos romanos que llenaban el espacio semántico de los verbos con prefijo (Lamont, 2005). De ahí que actualmente se conserve un equivalente de una palabra con registro “formal” y un *phrasal verb* con registro “informal”, de esto se hablará más adelante.

Así mismo, durante esta época, el idioma inglés sufrió cambios en su sintaxis haciendo que el orden de las palabras comenzara a ser importante y, con esto, las declinaciones “heredadas” por parte del latín comienzan a desaparecer. Debido a lo anterior, el sistema sujeto-verbo-objeto (SVO) comienza a ser dominante (Martinez Rojas, 2007). Al tener un sistema SVO, la construcción de la voz pasiva fue posible. Hogg (1999, pp. 214-15) menciona que para entonces, el sentido preposicional de las preposiciones en los *phrasal verbs* cambia a un sentido de “partícula” (haciendo posible la separación que actualmente conocemos) y con esto, los prefijos en los *phrasal verbs* se convierten en partículas adverbiales posicionadas después del verbo.

Fischer (en Blake, 1992) menciona que el idioma nórdico influyó en la incidencia de la producción de *phrasal verbs* en el sentido post-verbal, aunque esta idea no ha sido aclarada. De los 150 préstamos lingüísticos que se registraron en el inglés antiguo, éstos aumentaron entre 400 y 900 en inglés medieval, de los cuales se registran *phrasal verbs* del tipo *come on*, *muck about* y *make up*. Kastovsky (en Hogg, 1999, p. 320) sugiere que este tipo de estructura tiene origen escandinavo o patrón escandinavo, aunque el origen de los *phrasal verbs* se le atribuye a los celtas.

No fue hasta el siglo XV cuando los *phrasal verbs* empiezan a mostrar su “verdadero poder” y “productividad” al empezar a aparecer en los dialectos del sur y del norte de la isla. Se encontraron 162 *phrasal verbs* en la colección de cartas y papeles entre miembros de élite de la familia Paston titulados *The Paston Letters* que datan de los años 1422 y 1509 (Lamont, 2005).

Durante y después de la Guerra de los Cien Años (1337-1453) y, finalmente, con la retirada del ejército inglés de territorio francés en 1453, el estatus del idioma francés se vio seriamente afectado ya que ahora se le consideraba la lengua del enemigo. El prestigio del inglés se incrementa a tal grado que en 1362 el discurso del Rey en la apertura del Parlamento fue dado en inglés y, en 1399, sube al trono Enrique IV, primer rey cuya lengua materna era el inglés (Martinez Rojas, 2007).

Durante el inglés medieval, los dialectos que se hablaban en la isla eran: *Scots*, *Nothern English*, *West Midland*, *East Midland*, *Southern* y *South Eastern*, siendo el *West Midland* el más extenso y del cual desciende el inglés moderno, se hablará de éste a continuación.



**Inglés moderno temprano** (del año 1500 al 1700). Para principios de siglo XVI, el dialecto *East Midland* asciende como el idioma estándar al 1) ser considerado “el inglés del Rey”, 2) la posición literaria heredada por Geoffrey Chaucer (el poeta más importante después de Shakespeare) al elegir este dialecto para escribir sus obras, 3) Londres era el centro del comercio y del gobierno, y 4) con la introducción de la imprenta en 1475, se tomó la decisión de utilizar la variante londinense para la impresión de los textos y libros (Martínez Rojas, 2007).

Hiltunen (en Lamont, 2005) menciona que en este periodo se identificaron 5,744 *phrasal verbs* en la obras de Shakespeare suponiendo que se usaron debido a su “capacidad” de ser expandidos a nuevas “formas idiomáticas” ya que, durante la Época Isabelina (1530-1630), se le dio paso a la inventiva literaria. Esta inventiva dio como resultado que se introdujeran palabras latinas y griegas al léxico inglés cuando los traductores buscaban un equivalente en inglés y no lo encontraban (Martínez Rojas, 2007).

**Inglés moderno** (del año 1700 a la fecha). Los nuevos descubrimientos en diversas áreas dieron como resultado el querer regular y dar estabilidad a la lengua. Así se originó en 1755 el primer diccionario del idioma inglés titulado *A Dictionary of the English Language* dirigido por Samuel Johnson. Con esto, el inglés moderno se estableció como una lengua analítica. Mateos Muñoz (1993, p. 21) menciona que las **lenguas analíticas** son aquellas que expresan sus relaciones gramaticales valiéndose de preposiciones o de artículos (si se trata de nombres) y de auxiliares (cuando se trata de verbos). El español es un ejemplo de lengua analítica. Sintácticamente hablando el inglés moderno sigue el siguiente patrón: sujeto-verbo-objeto (SVO), esto ayudó a las partículas en los *phrasal verbs* a reafirmar su posición post-verbal (Martínez Rojas, 2007). En los siglos XVIII y XIX, los *phrasal verbs* se encuentran con más frecuencia en cartas y obras de teatro dramáticas que en ensayos y escritos académicos. Con esto se reafirma la preferencia del verbo latino sobre el *phrasal verb* ya mencionado con anterioridad.

Los nuevos descubrimientos llevaron a los ingleses a expandir su territorio hacia América. Los primeros colonos que llegaron a Norteamérica llevaban sus costumbres, ideales e idioma. Así es como el idioma inglés y los *phrasal verbs* llegan al Nuevo Mundo. Lindstromberg (1997, p. 243) afirma que los *phrasal verbs* del inglés de Estados Unidos y de Gran Bretaña difieren muy poco, ya que la gran mayoría de ellos tienen la misma forma y el mismo significado. Lo anterior sugiere que estos significados han derivado de los significados comunes de los verbos y de las partículas de manera no idiomática. A pesar de esto, los *phrasal verbs* han sido más productivos y más prolíferos en el inglés hablado en Estados Unidos que en Gran Bretaña, de donde son originarios.

En la actualidad, los *phrasal verbs* siguen siendo productivos, ya que se originó un nuevo tipo aún más complejo de *phrasal verb*: el de tres elementos. Por ejemplo: *put up with* (tolerar, soportar). La segunda variación encontrada es aquel *phrasal verb* que contiene una partícula movable alrededor de una frase nominal de objeto directo, De estas variantes se hablará más adelante en Gramática de los *Phrasal Verbs*.

Un dato interesante de un estudio del año 1920 revela que los 20 verbos más comunes dieron 155 combinaciones con diversas partículas dando como resultado

6000 distintos significados (Lamont, 2005). Con lo anterior, se confirma la inventiva creativa y el poder de los *phrasal verbs* al crear nuevos significados con el uso pocas palabras. Celce-Murcia y *et al* (1999, p. 441) mencionan que son muy pocos los idiomas en los que se ha encontrado el uso de *phrasal verbs*, entre estos se encuentran el inglés, alemán, holandés y en las lenguas escandinavas. Algunas lenguas habladas en el centro de África aparentemente también los utilizan.

### 2.1.2 Definición

Definir un *phrasal verb* es una tarea a la que muchos estudiosos se han dedicado. Debido a su complejidad, tenemos un sinnúmero de definiciones que varían considerablemente de acuerdo al autor. En la Tabla 5 se encuentran varias de estas definiciones.

**Tabla 5. Ejemplos de definiciones de *phrasal verb*.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Rudzka-Ostyn (2003, p. 1) Un <i>phrasal verb</i>, también llamado <b>verbo idiomático</b> (<i>idiomatic</i>) o <b>multipalabra</b> (<i>multi-word</i>), consiste de un <b>verbo</b>, un <b>adverbio</b> (partícula adverbial) y/o una <b>preposición</b>. Por ejemplo:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="322 936 788 1099"> <thead> <tr> <th>verbo</th> <th>+</th> <th>adverbio o preposición</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>slow</i></td> <td></td> <td><i>down</i></td> </tr> <tr> <td><i>bring</i></td> <td></td> <td><i>up</i></td> </tr> <tr> <td><i>put</i></td> <td></td> <td><i>off</i></td> </tr> </tbody> </table>	verbo	+	adverbio o preposición	<i>slow</i>		<i>down</i>	<i>bring</i>		<i>up</i>	<i>put</i>		<i>off</i>
verbo	+	adverbio o preposición										
<i>slow</i>		<i>down</i>										
<i>bring</i>		<i>up</i>										
<i>put</i>		<i>off</i>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fitzsimons (2001, p. 9) Lo que constituye un <i>phrasal verb</i> depende de la clase de <b>partícula</b> de la que se trate: si ésta es un <b>adverbio</b> (<i>break down, turn on, call off, etc.</i>) se puede calificar al conjunto de <b>verbo frasal</b> o <i>phrasal verb</i>; y si ésta es una <b>preposición</b> (<i>talk to, look at, believe in, etc.</i>), se le denomina <b>verbo preposicional</b> (<i>prepositional verb</i>). Por ejemplo:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="322 1305 788 1435"> <thead> <tr> <th>verbo</th> <th>+</th> <th>partícula (adverbio)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>break</i></td> <td></td> <td><i>down</i></td> </tr> <tr> <td><i>turn</i></td> <td></td> <td><i>on</i></td> </tr> <tr> <td><i>call</i></td> <td></td> <td><i>off</i></td> </tr> </tbody> </table>	verbo	+	partícula (adverbio)	<i>break</i>		<i>down</i>	<i>turn</i>		<i>on</i>	<i>call</i>		<i>off</i>
verbo	+	partícula (adverbio)										
<i>break</i>		<i>down</i>										
<i>turn</i>		<i>on</i>										
<i>call</i>		<i>off</i>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>Hogg (1999, p. 544) Un <b>verbo</b> + una <b>partícula</b> que actúa sintáctica y semánticamente como <b>una sola unidad</b>. Por ejemplo:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="322 1585 788 1653"> <thead> <tr> <th>verbo</th> <th>+</th> <th>partícula</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>look</i></td> <td></td> <td><i>up</i></td> </tr> </tbody> </table>	verbo	+	partícula	<i>look</i>		<i>up</i>						
verbo	+	partícula										
<i>look</i>		<i>up</i>										
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lindstromberg (1997, p. 22) El término <i>phrasal verb</i> (o <i>multi-word verb</i>) es usado por los profesores de ESOL (<i>English to Speakers of Other Languages</i>) para referirse a los verbos más las combinaciones de preposiciones que son <b>no-literales</b> (es decir, aquellas cuyo <b>significado no es claro</b> ni fácil de inferir a simple vista) y más o menos <b>idiomáticas</b> (aquellas que tienen un <b>significado abstracto</b> y se refieren a <b>acciones que no son observables ni tangibles</b>). Por ejemplo:</li> </ul> <table border="1" data-bbox="304 1895 770 1995"> <thead> <tr> <th>verbo</th> <th>+</th> <th>preposición no literal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>pick</i></td> <td></td> <td><i>up</i></td> </tr> </tbody> </table>	verbo	+	preposición no literal	<i>pick</i>		<i>up</i>						
verbo	+	preposición no literal										
<i>pick</i>		<i>up</i>										

- Eastwood (2002, p. 303)  
Un verbo más un adverbio se llama „*phrasal verb*“. Los **adverbios** (*in, down*) normalmente se llaman „**partículas**“, y se combinan con **verbos** para formar los *phrasal verb*. Por ejemplo:

verbo	+	adverbio o partícula
<i>come</i>		<i>in</i>
<i>sit</i>		<i>down</i>
<i>throw</i>		<i>away</i>

- Close (1992, p. 149)  
Un *phrasal verb* es la construcción de un **verbo** más una **preposición**. Estas construcciones se forman con el **verbo be** o un **verbo** que exprese una **acción física** seguida de una **preposición** o una **partícula** que indique dirección o posición. Por ejemplo:

verbo	+	preposición o partícula
<i>be</i>		<i>in</i>
<i>come</i>		<i>back</i>
<i>give</i>		<i>away</i>
<i>keep</i>		<i>on</i>

- Seidl (1991, p. 7)  
Un *phrasal verb* es el término general para todas las **combinaciones** de un **verbo** más un **adverbio/partícula** y/o una **preposición**. Por ejemplo:

verbo	+	adverbio/partícula o preposición
<i>fall</i>		<i>through</i>
<i>pack</i>		<i>in</i>
<i>put</i>		<i>up with</i>

Con las definiciones anteriores, en general, se tiene que un *phrasal verb* está formado por un verbo y un adverbio, al que se llamará partícula, y juntos dan un significado literal y/o abstracto. Para efectos del presente trabajo de investigación, ésta es la definición que se utilizará en adelante.

### 2.1.3 Clasificación

La partícula es la pieza clave en un *phrasal verb*, ésta es la que ayuda a diferenciar un *phrasal verb* de un verbo preposicional (el cual consiste de un verbo y una preposición).

Lindstromberg (1997, p. 22) menciona que el término **partícula** (*particle*) se usa para incluir preposiciones, adverbios direccionales y cualquier tipo de híbrido entre los dos. Por otro lado, Ramchand (2008, p. 131) distingue ambas diferencias al mencionar que las partículas en los *phrasal verb* son simplemente versiones intransitivas de las preposiciones donde éstas son sencillamente una subclase de la variedad de preposiciones existentes. Brinton (2000, p. 123) comenta que debido a la dificultad de aislar los adverbios de otras categorías gramaticales, algunos investigadores han propuesto una categoría más amplia para clasificar las partículas. Esta nueva clasificación quedaría 1) partícula del *phrasal verb*, 2) adverbio, 3)

preposición. Por ejemplo, analicemos la palabra “right” con tres posibles combinaciones:

right \_\_\_\_\_

- look it right **up**            partícula de un *phrasal verb*
- go right **home**            adverbio
- land right **on** top        preposición

Eastwood (2002, p. 304) menciona que algunas palabras siempre serán adverbios, otras serán preposiciones y otras pueden ser adverbios o preposiciones. Por ejemplo:

- **adverbios** (*away, back, out*)
- **preposiciones** (*at, for, from, into, of, with*)
- **adverbios o preposiciones** (*about, along, down, in, off, on, over, round, through, up*)

A su vez, Celce-Murcia y *et al* (1999, p. 431) mencionan que hay palabras que funcionan más como preposiciones y otras que funcionan más como partículas:

Usada más como preposición		Usada más como partícula	
<i>from, for, of, with</i>	<i>about, by, in, on, to</i>	<i>across, along, around, off, over, through</i>	<i>away, back, down, out, up</i>

En los casos anteriores, se deduce que las partículas utilizadas en los *phrasal verbs* son diferentes semánticamente hablando, pero sin diferencia morfológica a las usadas en un verbo preposicional. Estas diferencias hacen posibles las clasificaciones que se muestran a continuación.

Para Rudzka-Ostyn (2003, p. 1) algunos verbos se llaman **verbos preposicionales** (*prepositional verbs*) porque consisten de **un verbo** y **una preposición**. Las combinaciones posibles son:

- **verbo + partícula** (*put off, give away, think over*)
- **verbo + preposición** (*depend on, look at, think of*)
- **verbo + partícula + preposición** (*come up with, get down to, look forward to*)

Close (1992, pp. 149-150) menciona que existen cuatro tipos de *phrasal verbs* y con lo cual se tiene la siguiente clasificación:

1. **Verbo + preposición (Prepositional Verbs)**. Generalmente llamado verbo preposicional y consiste de un verbo y una preposición por lo que el significado es generalmente obvio. Todas las construcciones de este tipo

son transitivas, esto es, siempre les seguirá un objeto<sup>3</sup> y, la mayoría de ellas pueden utilizarse en la voz pasiva. Ejemplos:

*believe in, depend on, look at, talk to, think of, etc.*

2. **Verbo + partícula (*Intransitive Phrasal Verbs*)**. Este tipo de *phrasal verbs* tienen innumerables combinaciones y tienen tanto significados literales como idiomáticos. Las construcciones de este tipo son intransitivas por lo que no pueden utilizarse en la voz pasiva. Ejemplos:

*come up, drop out, end up, go up, move on, etc.*

3. **Verbo + objeto + partícula (*Transitive Phrasal Verbs*)**. Las combinaciones de este tipo son innumerables y la mayoría de ellas tienen ambos significados, literales e idiomáticos. Todas las construcciones de este tipo son transitivas sin importar el significado que evoquen, por lo cual pueden ser utilizadas en la voz pasiva. Ejemplos:

*bring back, carry out, come by, get over, give away, etc.*

4. **Verbo + partícula + preposición + objeto (*Three-word verbs / Multi-word verbs*)**. Estas construcciones están constituidas por tres elementos, los cuales funcionan como una sola unidad y no pueden ser separados de forma alguna ya que el objeto siempre vendrá después de la preposición. Muchas de las construcciones pueden ser utilizadas en la voz pasiva. Ejemplos:

*come up with, get down to, look forward to, put off with, etc.*

## 2.2 Gramática de los *Phrasal Verbs*

Un *phrasal verb* se compone de un verbo y un adverbio, también llamado partícula. Se entiende por **verbo** a la palabra que expresa acción, estado, actitud, transformación, movimiento, o esencia del sujeto que se habla, y éste concuerda con él, en número y persona. El **adverbio** es aquella palabra que expresa cualidades o circunstancias de las palabras que acompaña, y éstas generalmente son un verbo, adjetivo u otro adverbio. Estos dos elementos juntos funcionan como un solo verbo.

### 2.2.1 Conjugación

Debido a que los *phrasal verbs* se comportan como un verbo común, éstos se rigen por las mismas reglas de conjugación que un verbo, excepto que al tener dos elementos, el que se conjuga es el verbo y la partícula no sufrirá cambio alguno. Con lo anterior, los verbos regulares no presentan variaciones en sus raíces al momento de conjugarse, mientras que los verbos irregulares presentarán alteraciones en su raíz en la conjugación. Por ejemplo:

---

<sup>3</sup> Swan (2005, p. xxii) define un *object* como “a noun phrase or pronoun that normally comes after the verb in an active clause”. Existen dos tipos de objetos: objeto directo y objeto indirecto; éstos serán definidos más adelante.

**Tabla 6. Modificaciones internas en los *phrasal verbs*.**

	Forma simple	Tercera persona del Presente Simple	Pasado Simple	Presente Perfecto	Presente Participio
Verbos regulares	<i>pick up</i>	<i>picks up</i>	<i>picked up</i>	<i>have picked up</i>	<i>picking up</i>
Verbos irregulares	<i>go on</i>	<i>goes on</i>	<i>went on</i>	<i>have gone on</i>	<i>going on</i>

Como ya se mencionó con anterioridad, el inglés moderno sigue la siguiente sintaxis: Sujeto-Verbo-Objeto (SVO). Celce-Murcia y *et al* (1999, p. 16) mencionan que un sustantivo seguirá a un verbo y, este será seguido de un adjetivo, adverbio, otro sustantivo, etc. Por ejemplo: *Daniel eats pizza; Anna watched TV.*

<b>Sustantivo</b> <i>Daniel</i>	<b>Verbo</b> <i>eats</i>	<b>Objeto</b> <i>pizza.</i>	<b>Sustantivo</b> <i>Anna</i>	<b>Verbo</b> <i>watched</i>	<b>Objeto</b> <i>TV.</i>
------------------------------------	-----------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	-----------------------------

El mismo fenómeno pasa con los *phrasal verbs*. Por ejemplo: *The nanny picked up the children.*

<b>Sustantivo</b> <i>The nanny</i>	<b>Verbo</b> <i>picked up</i>	<b>Objeto</b> <i>the children.</i>
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Como se puede observar en el ejemplo anterior, el objeto de la oración es “*the children*”. Muchos *phrasal verbs* se caracterizan por una partícula que puede tener dos posiciones, antes o después de la frase nominal<sup>4</sup>, esto es, el grupo de palabras que actúan como el sujeto, objeto o complemento en una oración. Por ejemplo:

*pick the children up.*

La frase nominal es “*the children*”.

Dependiendo de qué tipo de verbo sea, los *phrasal verbs* son como cualquier otro verbo, éstos pueden ser verbos transitivos, intransitivos o ambos. A continuación, se examinan las características de cada uno.

### 2.2.2 Verbo transitivo

Un verbo transitivo es aquel que exige la presencia de un complemento de objeto directo. Esto es, cualquier verbo clasificado como transitivo necesitará un objeto que reciba la acción y un sujeto que la lleve a cabo, todo esto con la finalidad de tener un significado completo. Se analizan los verbos “comer” y “observar/mirar” en español con los siguientes ejemplos:

<sup>4</sup> Swan (2005, p. xxi) define a un *noun phrase* como “*a group of words (e.g. article + adjective + noun) which acts as the subject, object or complement in a clause.*”

Sustantivo	Verbo	Objeto	Sustantivo	Verbo	Objeto
Daniel	come.		Anna	mira.	

La oración “Daniel come” y “Anna mira” no están completas por sí mismas, a ambas oraciones les hace falta el objeto sobre el cual recae la acción, esto es, les falta el objeto directo. Por lo tanto:

Sustantivo	Verbo	Objeto	Sustantivo	Verbo	Objeto
Daniel	come.	¿qué?	Anna	mira.	¿a quién? ¿qué?

Si se contestan las preguntas ¿qué? o ¿a quién?, se tiene que la respuesta será el objeto directo de la oración. Por lo tanto:

Sustantivo	Verbo	Objeto	Sustantivo	Verbo	Objeto
Daniel	come	<b>pizza.</b>	Anna	mira	<b>la TV.</b>

Los objetos directos en español se pueden sustituir por las palabras “la”, “las”, “lo”, “los”, y, además de la sustitución, la oración sufre una pequeña modificación con la posición del objeto directo. Por ejemplo:

Sustantivo	Objeto	Verbo	Sustantivo	Objeto	Verbo
Daniel	<b>la</b>	come.	Anna	<b>la</b>	mira.

Un fenómeno parecido pasa en inglés. Los verbos “comer” (*eat*) y “observar/mirar” (*watch*) requieren de un objeto que reciba la acción tanto en español como en inglés, por lo tanto, los *phrasal verbs* que son catalogados como transitivos presentarán esta característica. Se presentan los ejemplos anteriores en inglés:

*Daniel eats pizza.*

“*pizza*” es el objeto del verbo “*eats*”, lo cual nos indica que el verbo comer (*eat*) es transitivo.

*Anna watched TV.*

“*TV*” es el objeto del verbo “*watched*”, lo cual nos indica que el verbo observar/mirar (*watch*) es transitivo.

Así, el *phrasal verb* “*pick up*” que comúnmente significa “recoger a alguien en un vehículo” (*take somebody in a vehicle*) necesita un objeto. Por ejemplo:

*The nanny **picked up** the children.*

El objeto del verbo en este caso es “*the children*” (los niños).

Los *phrasal verbs* transitivos estarán seguidos ya sea de:

1) un sustantivo, por ejemplo “*pizza*” o “*TV*”.

*Daniel eats pizza.*

*Anna watched TV.*

2) un pronombre que sustituya el sustantivo o el objeto.

*Daniel **eats** it.*

*Anna **watched** it.*

3) un objeto, por ejemplo “*the children*”.

*The nanny **picked up** the children.*

En este caso, el *phrasal verb* **pick up** cuenta con una característica adicional, ésta es que el *phrasal verb* **pick up** es un verbo transitivo separable. Lo anterior significa que además de las características ya mencionadas, éste sufre una modificación adicional que consta en que el pronombre “*them*” siempre se localizará entre el verbo y la partícula. Con lo anterior:

*The nanny **picked** the children **up**.*

*The nanny **picked** them **up**.*

Celce-Murcia y *et al* (1999, p. 428) comentan que la categoría más productiva y la más grande es la de los *phrasal verbs* que son transitivos separables. Los *phrasal verbs* de esta categoría tienen como característica de que el objeto puede localizarse después de la partícula (en este caso la separación es opcional) o entre el verbo y la partícula (la separación en este caso es obligatoria). Algunos de los *phrasal verbs* que tienen esta característica son:

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>answer back</i></li><li>• <i>break up</i></li><li>• <i>call off</i></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>hand in</i></li><li>• <i>pass on</i></li><li>• <i>work out</i></li></ul> |
|--|---|

La segunda categoría de *phrasal verbs* son los transitivos inseparables, es decir, el objeto deberá colocarse después de la partícula o las partículas sin importar si es un sustantivo, frase nominal o un pronombre. El *phrasal verb* “*bump into*” que significa “encontrarse a alguien por casualidad” (*meet someone unexpectedly*) es un ejemplo de esta categoría:

*I **bumped into** an old friend  
in the supermarket.*

“*an old friend*” (un viejo/a amigo)  
es el objeto del *phrasal verb*.

*I **bumped into** her  
in the supermarket.*

“*her*” está sustituyendo el  
objeto “*an old friend*”.

Otros *phrasal verbs* con esta característica son:

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>cheat on</i></li><li>• <i>come across</i></li><li>• <i>run into</i></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>get in</i></li><li>• <i>look into</i></li><li>• <i>get over</i></li></ul> |
|--|--|

En esta categoría también caerían todos aquellos *phrasal verbs* que constan de tres elementos. El *phrasal verb* “*put up with*” que significa “tolerar” (*accept unpleasant*



*behaviour by someone or an annoying situation without complaining, even though you do not like it*) entra en esta categoría. Por ejemplo:

*I have to **put up with** my mom's indiscretions.*

El objeto del phrasal verb es "my mom's indiscretions" (las indiscreciones de mi mamá).

*I have to **put up with** them.*

El objeto se puede sustituir por el pronombre "them", una vez que sabemos a qué se refiere.

Otros *phrasal verbs* de tres elementos son:

- |                        |                         |
|------------------------|-------------------------|
| • <i>break up with</i> | • <i>end up with</i>    |
| • <i>catch up with</i> | • <i>get along with</i> |
| • <i>come up with</i>  | • <i>make up for</i>    |

La tercera categoría de *phrasal verbs* son los transitivos separables, esto es, el objeto debe ir ente el verbo y la partícula, sin importar si es un sustantivo, frase nominal o un pronombre; por lo tanto, la separación es obligatoria. El *phrasal verb* "tell apart" que significa "diferenciar entre dos personas u objetos" (*recognize the difference between two people or things that are very similar*) entra en esta categoría. A continuación se ejemplifica este fenómeno:

*Emma and Anna are twins. It's difficult to **tell them apart**.*

El objeto de este *phrasal verb* es "Emma y Anna". Como se mencionó, éste puede ser sustituido por "them".

Otros ejemplos de *phrasal verbs* con esta característica son:

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| • <i>ask back</i>   | • <i>chuck into</i> |
| • <i>bring into</i> | • <i>look up</i>    |
| • <i>check out</i>  | • <i>hand in</i>    |

Además de las categorías ya mencionadas, el *Macmillan Phrasal Verbs Plus* (2005) propone otra categoría adicional. Esta categoría está conformada por un grupo pequeño de *phrasal verbs* de tres elementos que constan de dos objetos, en los cuales habrá separación. Esto es, un objeto irá después del verbo, y el otro objeto irá después de las partículas. El *phrasal verb* "let in on" que significa "contar un secreto" (*tell someone a secret*) entra en esta categoría. Por ejemplo:

*I **let you in on** my secrets.*

Las palabras "you" y "my secrets" son dos objetos de este *phrasal verb*. El objeto "you" separa el verbo de las partículas, y el segundo objeto "my secrets" se posiciona después de las partículas.

Otros *phrasal verbs* de tres elementos con esta característica son:

- |                           |                        |
|---------------------------|------------------------|
| • <i>ask out for</i>      | • <i>drag out of</i>   |
| • <i>argue out of</i>     | • <i>force out of</i>  |
| • <i>bring up against</i> | • <i>get over with</i> |

Ya definimos qué es un verbo transitivo, a continuación se analiza qué es un verbo intransitivo.

### 2.2.3 Verbo intransitivo

Un verbo intransitivo es aquel que no requiere un complemento directo, ya que por sí solo da una idea completa. Los verbos como “nadar” o “vivir” son verbos intransitivos en español ya que estos no requieren de un objeto que reciba la acción. Por ejemplo:

<b>Sustantivo</b>	<b>Verbo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Sustantivo</b>	<b>Verbo</b>	<b>Objeto</b>
Daniel	nadó		Anna	vive	

Las oraciones “Daniel nadó” y “Anna vive” tienen significados completos por sí mismas, en ambos casos no les hace falta el objeto sobre el cual recae la acción. Por ejemplo:

<b>Sustantivo</b>	<b>Verbo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Sustantivo</b>	<b>Verbo</b>	<b>Objeto</b>
Daniel	nadó	¿qué?	Anna	vive	¿a quién? ¿qué?

Si se contestan las preguntas ¿qué? o ¿a quién?, la respuesta es un tanto incoherente o ilógica. Los verbos “nadar” y “vivir” necesitan otro tipo de complementos: de lugar, de tiempo, de forma, etc.

Araya (2010, p. 81) menciona que todos los verbos impersonales o también llamados meteorológicos o climáticos, (como llover, nevar, temblar, relampaguear, etc.) son intransitivos. Esto es para no recurrir a pleonasmos como “llueve lluvia” o “nieva nieve”.

Los *phrasal verbs* que son catalogados como intransitivos presentarán esta característica. Así, el *phrasal verb* “end up” que significa “terminar/acabar por hacer algo” (*be in a particular place or state after doing something or because of doing it*) no necesita un objeto. Por ejemplo:

*He ended up at my house.*

En este caso, el verbo no tiene objeto que reciba la acción. Sin embargo, necesita un complemento de lugar para tener una idea completa.

El *phrasal verb* “break up” que significa “terminar una relación romántica” (*end a relationship*) no necesita un objeto. Por ejemplo:

*They **broke up** last month.*

Este *phrasal verb* no necesita un objeto que reciba la acción, sólo necesita un complemento de tiempo.

Otros ejemplos de *phrasal verbs* intransitivos son:

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| • <i>break down</i> | • <i>catch on</i>  |
| • <i>take down</i>  | • <i>come back</i> |
| • <i>show up</i>    | • <i>drop by</i>   |

Ya se describió qué es un verbo intransitivo, a continuación se presentan aquellos que pueden ser transitivos e intransitivos.

## 2.2.4 Verbo transitivo e intransitivo

Recapitulando las definiciones de verbo transitivo e intransitivo, un **verbo transitivo** es aquel que exige la presencia de un complemento directo para tener un significado completo, mientras que los **verbos intransitivos** no necesitan de un complemento de objeto directo (Araya, 2010, p. 70). Por lo tanto, aquel verbo que sea transitivo e intransitivo será el que acepte un complemento de objeto directo para tener una idea completa o aquel que no lo necesite y aún así tenga un significado completo. Un verbo podrá poseer la cualidad de ser transitivo e intransitivo pero no podrá ser ambos al mismo tiempo. Araya (2010, p. 180) nos proporciona el siguiente ejemplo con el verbo “soñar” en español:

### Intransitivo

Ayer soñé.  
Ayer soñé con grandeza.

En este contexto, el verbo “soñar” no necesita un objeto que reciba la acción, sólo necesita un complemento de modo.

### Transitivo

Ayer soñé algo.  
Ayer soñé que era un niño.

Los objetos “algo” y “que era un niño” nos dan el qué del verbo “soñar”, haciéndolo transitivo.

Swan (2005, p. 606) nos proporciona dos ejemplos de dos verbos transitivos e intransitivos en inglés, los verbos “*lose*” (perder) e “*eat*” (comer):

*England **lost** the match.*

En este caso, el verbo “*lose*” es transitivo ya que el objeto es “*the match*” (el juego).

En el siguiente ejemplo:

*England **lost**.*

El verbo “*lose*” es intransitivo ya que se entiende la idea sin necesidad de un objeto.

Con el verbo “eat”:

*I can't eat this.*

El objeto es “this” (esto), con lo cual el verbo tiene una idea completa, haciéndolo transitivo.

*Let's eat.*

En este caso, el verbo “eat” tiene una idea completa, por lo tanto, es transitivo.

En el caso de los *phrasal verbs*, se tiene el mismo fenómeno. El *phrasal verb* “burn down” que significa “quemar o destruir algo usando fuego” (*destroy a building or something large with fire, or be destroyed in this way*) es transitivo e intransitivo. Por ejemplo:

*An arsonist burned down the hotel.*

En este contexto, el objeto del *phrasal verb* es “the hotel” siendo un verbo transitivo.

*The hotel burned down.*

En este contexto, el *phrasal verb* no necesita un objeto, siendo de esta forma un verbo intransitivo.

Otros ejemplos de *phrasal verbs* que pueden ser transitivos e intransitivos son:

- |                     |                      |
|---------------------|----------------------|
| • <i>break down</i> | • <i>answer back</i> |
| • <i>add up</i>     | • <i>check in</i>    |
| • <i>call back</i>  | • <i>back up</i>     |

En ciertos *phrasal verbs* tenemos que su significado cambia dependiendo si este es transitivo o intransitivo. Celce-Murcia y *et al* (1999, p. 441) ejemplifican lo anterior con el *phrasal verb* “pass out”:

*Barbara passed out the papers.*

En este contexto el *phrasal verb* “pass out” significa “distribuir” (*distribute*).

*Maxine passed out.*

En este contexto el *phrasal verb* “pass out” significa “desmayarse” (*faint*).

El *phrasal verb* “drop off” puede tener dos significados, esto se debe a si es transitivo o intransitivo. Por ejemplo:

*Can you drop the kids off at school?*

En este contexto el *phrasal verb* “drop off” significa “llevar a alguien” (*take someone in a car*).

*He usually drops off in the sofa.*

En este contexto el *phrasal verb* “drop off” significa “quedarse dormido” (*fall asleep*).

### 2.2.5 Posición del objeto

Como ya se mencionó, el inglés moderno se caracteriza por ser una lengua analítica, esto es, su sintaxis sigue el patrón sujeto-verbo-objeto (SVO). Con lo anterior, el objeto se posicionará después del verbo pero, como ya se analizó, esto dependerá del tipo de *phrasal verb* que se trate. En forma de resumen, se presenta en la Tabla 7 las diversas posiciones que puede tener el objeto en un *phrasal verb*.

**Tabla 7. Posiciones del objeto en *phrasal verbs*.**

Tipo de <i>phrasal verb</i>	Número de elementos	Posición del objeto	Ejemplo
Transitivo separable	Dos	VPO (separación opcional) VOP (separación obligatoria)	<i>pick up</i>
Transitivo inseparable	Dos	VPO	<i>bump into</i>
Transitivo inseparable	Tres	VPPO	<i>put up with</i>
Transitivo separable	Dos	VOP	<i>tell apart</i>
Transitivo separable	Tres	VOPP	<i>let in on</i>

V = Verbo  
P = Partícula

O = Objeto  
PP = Partícula + Preposición

Además, se recordara que si ya se sabe sobre qué se habla, se puede sustituir el objeto por un pronombre objeto. En la Tabla 8 se encuentran los pronombres objeto junto con el pronombre personal correspondiente.

**Tabla 8. Pronombres personales en inglés y sus pronombres objeto.**

Pronombre personal	Pronombre objeto
<i>I</i>	<i>me</i>
<i>you</i>	<i>you</i>
<i>he</i>	<i>him</i>
<i>she</i>	<i>her</i>
<i>it</i>	<i>it</i>
<i>we</i>	<i>us</i>
<i>you</i>	<i>you</i>
<i>they</i>	<i>them</i>

### 2.2.6 La sílaba tónica en *Phrasal Verbs*

El acento o sílaba tónica es uno de los elementos más importantes al hablar un idioma, y el inglés no es la excepción. Las palabras se dividen en sílabas y, todas las palabras tienen una sílaba tónica, ésta es aquella que se pronuncia con una mayor intensidad. Araya (2010, p. 100) nos proporciona el siguiente ejemplo en español:

habito      hábito      habitó

Como se puede observar, la sílaba tónica en español ayuda a distinguir tiempos gramaticales o partes del habla (sustantivo, verbo, etc.) y, en ciertos casos, es necesario utilizar un acento ( ´ ) de forma escrita. En inglés ocurre algo parecido para poder distinguir los *phrasal verbs*. Dependiendo de la estructura que se trate, ya sea un verbo preposicional o un *phrasal verb*, estos tendrán su sílaba tónica en diferentes posiciones. En la Tabla 9 se encuentran las localizaciones de las sílabas tónicas en ambos casos.

**Tabla 9. Localización de la sílaba tónica en verbos preposicionales y *phrasal verbs*.**

Tipo de construcción	Número de elementos	Sílaba tónica	Ejemplos
Verbo + preposición	Dos	Verbo	<i>LISten to</i>
Verbo + partícula (PV intransitivo)	Dos	Partícula	<i>burn DOWN</i>
Verbo + objeto + partícula (PV transitivo)	Dos	Partícula	<i>pick UP</i>
Verbo + partícula + preposición + objeto	Tres	Partícula	<i>put UP with</i>

PV = *Phrasal Verb*

Con lo anterior, los verbos preposicionales siempre tendrán su sílaba tónica en el **verbo**, mientras que los *phrasal verbs* tendrán su sílaba tónica en la partícula sin importar si estos constan de dos o tres elementos.

## 2.3 Semántica, metáfora y contexto

Un *phrasal verb* se compone de un verbo y de una partícula, y ambos forman una unidad semántica, esto es, encierran un concepto completo con significado. A continuación, se describe cómo un *phrasal verb* pasa a un significado abstracto de uno literal.

### 2.3.1 Significado literal e idiomático

Si se analizan las definiciones de un *phrasal verb*, esto es, la definición de un verbo y la de una partícula por separado, no es posible unirlos y relacionarlos de alguna manera con la definición de *phrasal verb* antes dada. Esto es, se trata de dos elementos que juntos funcionan como una sola unidad (dándole un significado

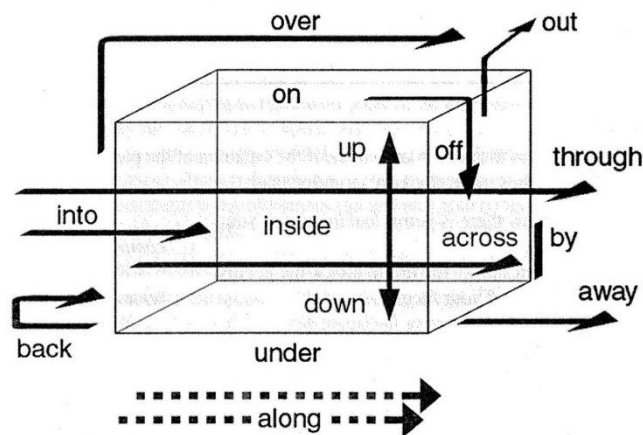
diferente al verbo y a la partícula por separado), en este caso, como un solo verbo. Por ejemplo:

Significado del <b>VERBO PRINCIPAL</b>	+	Significado de la <b>PARTÍCULA</b>	=	<b>SIGNIFICADO del PHRASAL VERB</b>
<b>SPEAK</b> ↓		<b>UP</b> ↓		<b>HABLAR CON UN TONO DE VOZ MÁS ALTO (SPEAK LOUDER)</b>
Significado: hablar ( <i>speak</i> )		Significado: Incrementar ( <i>aloud</i> )		

(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

Hasta ahora, el significado del verbo “*speak*” más el de “*up*” da un “significado transparente”, es decir, se puede inferir el significado del *phrasal verb* “*speak up*” conociendo el significado de los dos elementos. Lo anterior es debido a que el significado de la partícula es *espacial*<sup>5</sup>, y gracias a esto, la definición de este *phrasal verb* se puede entender. En la Imagen 1, Rudzka-Ostyn (2003, p. 4) proporciona los significados espaciales de las partículas usadas en los *phrasal verbs*.

**Imagen 1. Significados espaciales de las partículas usadas en los *phrasal verbs*.**

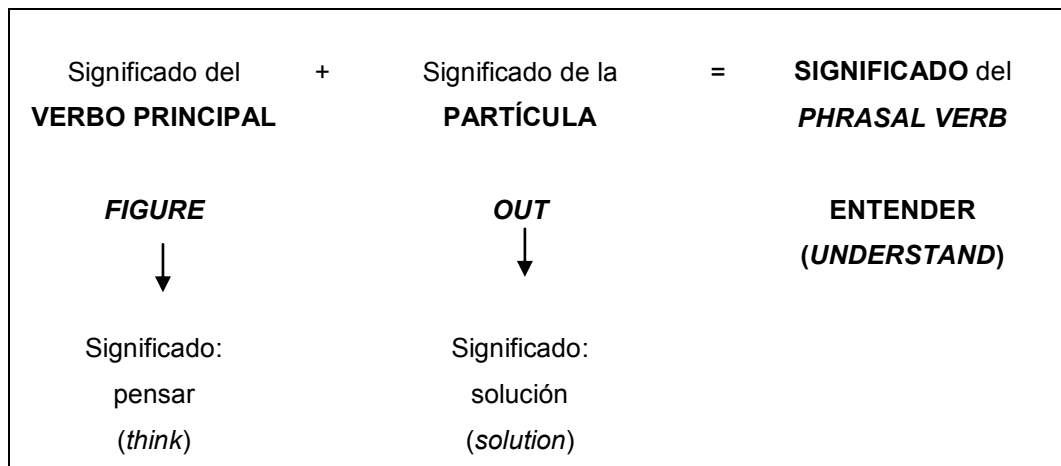


El significado espacial de la partícula *up* es hacia arriba. En el *phrasal verb* “*speak up*” significa “incrementar”, lo que da esa idea de “ir hacia arriba”. Hasta el momento, todo parece estar claro con los significados de los *phrasal verbs*, pero el gran problema por el cual no tienen una “buena reputación” es que las partículas son usadas metafóricamente, esto es, los significados de las partículas van de lo concreto a lo abstracto. Así, la combinación verbo y partícula puede llegar a ser opaca, en otras palabras, no se puede predecir por el significado de sus partes

<sup>5</sup> Aquellas que denotan posición o ubicación de un objeto respecto a otro.

(Brinton, 2000, p. 96). Es importante mencionar que cualquier cambio de partícula, hará que el significado del *phrasal verb* cambie.

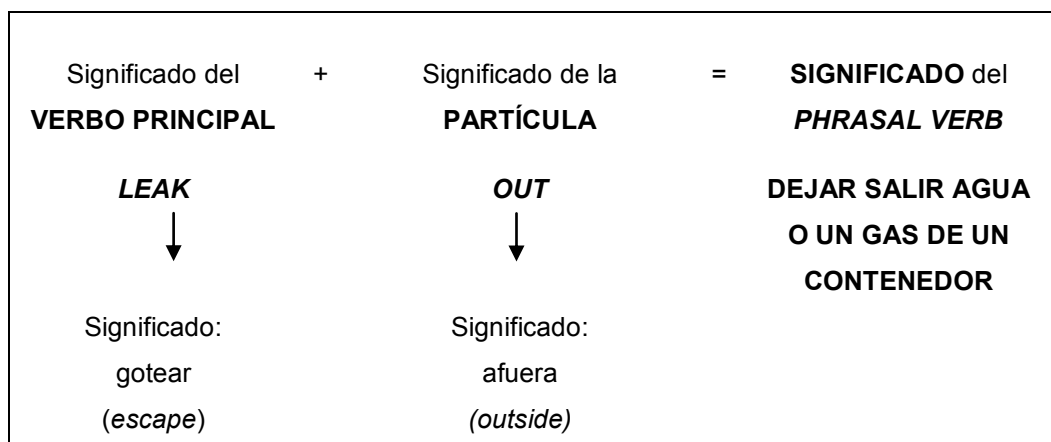
Celce-Murcia y *et al* (1999) acertadamente mencionan que el significado de un *phrasal verb* es no-composicional; ya que uno puede conocer los significados del verbo y el aparente significado de la partícula, pero cuando éstos se juntan, un significado único es creado. Por ejemplo:



(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

Bolinger (1971, p. xii) describe acertadamente la característica primordial de los *phrasal verbs*: una compuerta a la **metáfora**. Rudzka-Ostyn (2003) menciona que las metáforas son expresiones basadas en entidades concretas y físicas para expresar cosas no observables como el tiempo, emociones, intenciones, relaciones sociales, pensamientos, etc. y todas aquellas cosas que no podemos ver, excepto cuando tienen consecuencias externas. Gracias a esto, se pueden expresar ideas que de otra forma serían imposibles decir.

La gran mayoría de los *phrasal verb* caracterizan una realidad abstracta en términos de una realidad concreta u observable. Para esto, se analiza el *phrasal verb* “*leak out*”:



(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

En el significado del *phrasal verb* “*leak out*”, se tiene un contenedor en el cual hay agua o un gas, y este se escapa por un orificio. Si se revisa Imagen 1, se puede



comprobar que la partícula *out* está siendo usada con su significado literal o espacial: lo que se encontraba adentro, ahora está afuera. Ahora, se compara el mismo *phrasal verb* pero con otro significado:

Significado del <b>VERBO PRINCIPAL</b>	+	Significado de la <b>PARTÍCULA</b>	=	<b>SIGNIFICADO del PHRASAL VERB</b>
<b>LEAK</b>		<b>OUT</b>		<b>REVELAR INFORMACIÓN (EMERGE)</b>
↓		↓		
Significado: filtrar (become known)		Significado: al exterior (to the public)		

(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

En este caso, el *phrasal verb* “*leak out*” parte de su significado literal “dejar salir un líquido o un gas de un contenedor” para pasar a otro abstracto. Metafóricamente hablando, si se tiene información confidencial, ésta se encuentra en un contenedor y al momento de “dejarlo salir”, lo que se encontraba ahí es público.

Es importante mencionar que el verbo y el adverbio o partícula, crean uno o varios significados nuevos, en muchos casos, uno literal y uno abstracto. Esto se pudo comprobar con los ejemplos anteriores. Se concluye que el *phrasal verb* “*leak out*” tiene dos significados: uno literal y otro abstracto debido a que el significado de sus elementos fue usado metafóricamente.

Muchas de las partículas de *phrasal verbs* que son “comunes” tienen diferentes significados. Esto es, el significado de las partículas se ha extendido hasta un punto en el cual no hay una relación aparente con el significado espacial de la misma. En seguida se presenta el caso del *phrasal verb* “*take off*”.

Significado del <b>VERBO PRINCIPAL</b>	+	Significado de la <b>PARTÍCULA</b>	=	<b>SIGNIFICADO del PHRASAL VERB</b>
<b>TAKE</b>		<b>OFF</b>		<b>QUITAR ALGO, ESPECIALMENTE ROPA (REMOVE)</b>
↓		↓		
Significado: mover (move)		Significado: lejos de algo (away from something)		

(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

En este ejemplo, “*take off*” significa “quitarse ropa” y este viene de los significados literales de “*take*” (tomar, mover) y de la partícula “*off*”. En la Imagen 1 se puede apreciar su significado (algo que se encontraba en un lugar y se mueve lejos de éste).

A continuación, se muestran los significados metafóricos del *phrasal verb* “take off”:

Significado del <b>VERBO PRINCIPAL</b>	+	Significado de la <b>PARTÍCULA</b>	=	<b>SIGNIFICADO del PHRASAL VERB</b>
<b>TAKE</b> ↓		<b>OFF</b> ↓		<b>DESPEGAR UN AVIÓN (AIRLIFT)</b>
Significado: mover (leave)		Significado: lejos de la superficie (away from the surface)		

(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

En este contexto, el *phrasal verb* “take off” significa “despegar un avión”. Se puede apreciar que en el significado abstracto de “quitarse la ropa” la superficie es “el cuerpo” mientras que en “despegar un avión” la superficie es el “suelo”. Un avión es uno de las pocas cosas que pueden “dejar o moverse lejos del suelo”.

Significado del <b>VERBO PRINCIPAL</b>	+	Significado de la <b>PARTÍCULA</b>	=	<b>SIGNIFICADO del PHRASAL VERB</b>
<b>TAKE</b> ↓		<b>OFF</b> ↓		<b>AUSENTARSE DEL TRABAJO O DE LA ESCUELA (HAVE A BREAK)</b>
Significado: mover (move)		Significado: ausencia (away from a place)		

(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

El segundo significado abstracto del *phrasal verb* “take off” es “ausentarse del trabajo o de la escuela, ya que, cuando “se tiene un descanso” nos alejamos de nuestras responsabilidades laborales o escolares. Hasta el momento, el significado del *phrasal verb* es todavía “transparente” o “entendible” conociendo el significado de sus elementos.

Significado del <b>VERBO PRINCIPAL</b>	+	Significado de la <b>PARTÍCULA</b>	=	<b>SIGNIFICADO del PHRASAL VERB</b>
<b>TAKE</b> ↓		<b>OFF</b> ↓		<b>DEJAR UN LUGAR DE REPENTE (LEAVE A PLACE)</b>
Significado: mover (move)		Significado: salida, partida (departure)		

(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

En este contexto el *phrasal verb* “take off” significa “dejar un lugar de pronto”. Se puede observar que este significado es una extensión del significado de la partícula.

Significado del <b>VERBO PRINCIPAL</b>	+	Significado de la <b>PARTÍCULA</b>	=	<b>SIGNIFICADO del PHRASAL VERB</b>
<b>TAKE</b> ↓ Significado: mover (move)		<b>OFF</b> ↓ Significado: lejos de alguien (away from someone)		<b>VOLVERSE POPULAR  (BECOME POPULAR)</b>

(Adaptado de *Phrasal Verb Demon*)

El último significado del *phrasal verb* “take off” es llegar a ser popular o convertirse en alguien popular. Esta definición viene del hecho de “apartarse de alguien”, ya que una persona popular o famosa es alguien que está lejos de los demás. El significado del *phrasal verb* se empieza a hacer más abstracto y más difícil de relacionar con el significado espacial de sus elementos. Ya se analizó cómo un *phrasal verb* puede tener uno o varios significados abstractos. En seguida se presenta otro tipo de *phrasal verbs*.

Lindstromberg (1997, p. 23) menciona que hay otra clase de *phrasal verbs* que normalmente se llaman **perfectives** (perfectivos), esto es, expresiones extremadamente comunes que consisten de un verbo más las partículas *up*, *down*, *out*, *of* o *through*. La palabra *perfective* viene del latín **per-** (*through*= a través, terminar) y **-fect** (*done or made*= hecho o realizado). Por lo tanto la palabra “perfectivo” significa “hecho o realizado para una finalización”, esto es, “completar”. Esta clase de *phrasal verbs* dan la idea o el sentido de terminación o finalización de una acción. Lindstromberg (1997, p. 24) nos proporciona los siguientes ejemplos:

- *They closed down their business.*
- *Mammoths died out a long time ago.*
- *I've read it through.*

Como se puede apreciar en los ejemplos, estos *phrasal verbs* dan la idea de cierre. En el primer ejemplo, el *phrasal verb close down* significa “cerrar permanentemente un negocio” (*stop doing business permanently*). En el segundo caso, el *phrasal verb die out* significa “desaparecer completamente” (*disappear completely*) y, finalmente, el *phrasal verb read through* significa “leer un documento completo para revisarlo o corregirlo” (*read all of a document in order to check it or correct it*). En estos casos, ni el verbo ni las partículas tienen un significado abstracto.

Ya se analizaron los significados literal e idiomático, a continuación se explica el contexto en que aparecen los *phrasal verbs* o también llamado registro.

### 2.3.2 Registro

La palabra “registro” es comúnmente usada para indicar si una palabra es utilizada formal o informalmente. También se usa para referirse al lenguaje asociado con una ocupación en particular (McCarthy y O’Dell, 2007). Los *phrasal verbs* son utilizados usualmente en registro informal, esto es, aparecen más en forma oral que en forma escrita, esto debido en gran parte a la convivencia y cierta competencia que tuvieron el idioma inglés y el idioma francés durante los años 1100 y 1500 (Inglés medieval). Durante esta época los *phrasal verbs* convivieron con verbos provenientes del latín y del francés, así, es común encontrar verbos de origen latino o de origen francés que son equivalentes a un *phrasal verb*. McCarthy y O’Dell (2007, p. 16) nos dan el siguiente ejemplo: el *phrasal verb* con etimología anglosajona **put forward** (sugerir) tiene como equivalente el verbo latino **propose** (proponer). A su vez, el verbo **propose** viene de las raíces **pre-** (*forward*= hacia adelante, remitir) y **-pose** (*put*= poner, colocar).

Celce-Murcia y *et al* (1999, p. 425) comentan que actualmente los *phrasal verbs* son “omnipresentes” en el idioma inglés, ya que nadie puede hablar o entender el idioma, (al menos en su registro informal) sin tener conocimiento de ellos. Sin embargo, los no nativos suelen elegir casi siempre algunas unidades léxicas donde un *phrasal verb* sería lo más apropiado. Por ejemplo:

*I arose early this morning*  
*I got up early this morning.*

En este caso, es más común utilizar el *phrasal verb* **get up** que el verbo **arise** cuando nos referimos a la acción de levantarnos de la cama.

Brinton (2000, p. 95) menciona que los *phrasal verbs* tienen coherencia semántica, esto es, muchas veces estos pueden ser reemplazados por un verbo latino como los que se muestran a continuación en la Tabla 10.

El *Macmillan Phrasal Verbs Plus* (2005) provee una lista con aproximadamente 1,000 verbos en inglés y, para cada uno de ellos, uno o dos *phrasal verbs* que expresan el mismo significado. Con esto se comprueba lo que se mencionó al inicio del capítulo, los *phrasal verbs* tienen un equivalente de origen latino con significado formal mientras que éstos son utilizados en un registro informal.

**Tabla10. Equivalencia entre *phrasal verbs* y verbos de origen latino.**

<b>Phrasal verb</b>	<b>Equivalente</b>	<b>Phrasal verb</b>	<b>Equivalente</b>
<i>break out</i>	<i>erupt, escape</i>	<i>make up</i>	<i>reconcile</i>
<i>come over</i>	<i>visit</i>	<i>put off</i>	<i>delay, postpone</i>
<i>count out</i>	<i>exclude</i>	<i>put out</i>	<i>extinguish</i>
<i>egg on</i>	<i>incite</i>	<i>put up with</i>	<i>tolerate</i>
<i>find out</i>	<i>discover</i>	<i>set up</i>	<i>establish</i>
<i>fix up</i>	<i>arrange</i>	<i>take off</i>	<i>depart, remove</i>
<i>give up</i>	<i>surrender</i>	<i>take up</i>	<i>discuss</i>
<i>hold up</i>	<i>delay</i>	<i>think up</i>	<i>imagine</i>
<i>keep up</i>	<i>maintain</i>	<i>work out</i>	<i>solve</i>

A lo largo de este capítulo se logró apreciar que los *phrasal verbs* no sólo son elementos que nos remiten a un significado, sino también son elementos con ciertas características especiales a su alrededor. Su uso involucra conocimiento de sus elementos, conjugación, posición del objeto, significados, registro y utilización. Lo cual hace que este tema tenga importancia para la formación de los futuros Licenciados en Enseñanza de Inglés. Una vez descrito todo lo anterior, a continuación se hablará sobre las teorías sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

## CAPÍTULO 3. Aprendizaje de una lengua extranjera

En este capítulo se presentan las teorías y estrategias de aprendizaje que han brindado sustentos sobre cómo aprenden los humanos y su impacto en la enseñanza de una lengua extranjera. A su vez, se explican las características del aprendizaje basado en tareas propuesto por Willis (1996). Todas éstas constituyen la base medular para el diseño de nuestro material de apoyo.

### 3.1 Teorías de aprendizaje

Para poder hablar de teorías de aprendizaje es necesario definir qué es **aprendizaje**. En términos generales, un aprendizaje sucede no sólo cuando existe un cambio en la conducta de una persona sino también cuando ocurren otros procesos. Ormrod (2005, p. 5) menciona que el aprendizaje es el medio mediante el cual no sólo adquirimos habilidades y conocimiento, sino también valores, actitudes y reacciones emocionales. Distintos autores proponen otros conceptos de aprendizaje, en la Tabla 11 se encuentran diferentes definiciones de aprendizaje.

**Tabla 11. Ejemplos de definiciones de aprendizaje.**

<ul style="list-style-type: none"><li>• Woolfolk (2010, p. 198) Proceso mediante el cual la <b>experiencia</b> genera un <b>cambio permanente</b> en el <b>conocimiento</b> o la <b>conducta</b>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005, p. 55) Este <b>proceso</b> consiste en <b>asimilar conocimientos</b> que se utilizarán en un futuro, en <b>asimilar conocimientos</b> que <b>cambiarán</b> los <b>conocimientos</b> previos, en <b>asimilar</b> y <b>cambiar habilidades</b>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Castillo Arredondo y Polanco González (2005, pp. 3-4) El aprendizaje no es únicamente la <b>apropiación</b> de una <b>serie de conocimientos</b>, sino una actividad mucho más <b>compleja</b> y que comporta un <b>cambio de actitudes</b> en el sujeto que aprende.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ormrod (2005, p. 5) El aprendizaje es un <b>cambio</b> relativamente <b>permanente</b> en la <b>conducta</b> como resultado de la <b>experiencia</b>. El aprendizaje es un <b>cambio</b> relativamente <b>permanente</b> en las <b>asociaciones</b> o <b>representaciones mentales</b> como resultado de la <b>experiencia</b>.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Anderson (2001, p. 6) El aprendizaje es el <b>proceso</b> por el cual ocurren <b>cambios duraderos</b> en el <b>potencial conductual</b> como resultado de la <b>experiencia</b>.</li></ul>

La definición de aprendizaje dependerá de la teoría a la que ésta pertenezca. A continuación, se define qué es una teoría de aprendizaje.

La *Real Academia de la Lengua Española* en su versión electrónica (<http://www.rae.es/>) define una **teoría** como una serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. Mientras que Stanovich en Woolfolk

(2010, p. 14) menciona que una teoría es un conjunto interrelacionado de conceptos utilizados para explicar un cuerpo de datos y para hacer predicciones acerca de los resultados de experimentos futuros. Las teorías son de gran ayuda en el aspecto que ayudan a los investigadores a describir un fenómeno y a hacer ciertas predicciones basadas en ciertos comportamientos.

Con lo anterior, una **teoría de aprendizaje** es aquella que proporciona explicaciones sobre los mecanismos que se encuentran implicados en el proceso de aprendizaje (Ormrod, 2005). Woolfolk (2010, p. 16) comenta que existen muchas teorías para explicar el desarrollo humano, el aprendizaje, la motivación y la enseñanza; éstas se pueden clasificar en grupos o familias. Debido a que no todas las teorías explican y predicen de forma perfecta es necesario analizar lo que cada una de ellas propone. En el siguiente apartado, se analiza cómo la teoría constructivista ha contribuido a la enseñanza de lenguas extranjeras.

### 3.1.1 Constructivismo

El constructivismo surge en los años setenta a partir del cognoscitismo contemporáneo, el cual propone que los individuos perciben, interpretan, recuerdan y piensan sobre los acontecimientos ambientales que experimentan (Ormrod, 2005, p. 177). Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005, p. 78) comentan que en la teoría constructivista, el aprendizaje se debe ante todo a los procesos mentales internos de los individuos y, por ello, busca determinar cómo estos procesos contribuyen a lo que se aprende y cómo se relacionan con el uso de lo que se aprendió. Debido a estas propuestas se seleccionó esta corriente teórica porque el estudiante es capaz de transformar su entorno y mejorarlo con la ayuda de un profesor quien es una guía y sus compañeros de clase.

Las teorías constructivistas son opuestas a la teoría conductista que imperó en los años 50 y 60, ya que, para los conductistas, un aprendizaje se produce cuando hay un cambio de conducta como resultado de la experiencia (Ormrod, 2005, p. 40). A menudo este concepto es rechazado debido a que el aprendizaje no sólo se centra en conductas. Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005, p. 64) comentan que el conductismo sigue siendo un paradigma de la psicología presente en las discusiones de la pedagogía de lenguas debido a que, junto con la psicología cognoscitiva, siguen vigentes algunas de las propuestas del conductismo (repetición, reforzador positivo y negativo, estímulo-respuesta).

Ormrod (2005, p. 55) menciona que la repetición de un hábito termina por fortalecerlo, por lo que la práctica es un elemento esencial en el aprendizaje; en este caso, los estudiantes de la LEI necesitan practicar con ejercicios que contengan *phrasal verbs*. Si se tiene una práctica constante es posible relacionarlo con otro conocimiento que tenga el estudiante con la finalidad de tener un aprendizaje significativo, sobre esto se hablará más adelante.

En seguida se presentan los tres principales teóricos que contribuyeron con la teoría constructivista.

### 3.1.2 Constructivismo de Piaget

Una de las teorías que ha tenido un gran impacto en las teorías contemporáneas es el “Constructivismo Epistemológico” presentado por Jean Piaget. La epistemología es la rama de la filosofía que se enfoca en explicar el origen del conocimiento. Piaget postula que el niño construye sus conocimientos a medida que se desarrolla y se adapta al mundo que lo rodea (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2005, p. 88).

También comenta que los seres humanos son agentes totalmente implicados en la interpretación y aprendizaje de todo lo que los rodea (Ormrod, 2005, p. 188). Así, Piaget propone que el conocimiento se encuentra estructurado y organizado en bloques básicos de construcción del pensamiento (Woolfolk, 2010, p. 32), a los cuales llamó **esquemas**. Estos esquemas o estructuras básicas se organizan, combinan, reorganizan y recombinan para formar **estructuras cognitivas**.

Con lo anterior, Piaget propone que todos los seres humanos heredamos dos funciones básicas: la organización y la adaptación. Woolfolk (2010, p. 32) menciona que la **organización** es el proceso continuo de ordenamiento de información y experiencias en sistemas o categorías mentales, mientras que la **adaptación** es el acoplamiento al medio ambiente. Para que pueda existir esta adaptación, es necesario que existan dos procesos adicionales: la asimilación y la acomodación.

Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005, p. 88) comentan que la **asimilación** es el mecanismo o proceso de incorporación de cosas, gente, ideas, costumbres y preferencias dentro de la propia estructura cognoscitiva del sujeto. Mientras que la **acomodación** es el mecanismo o proceso por el cual la mente se reestructura para adaptarse al medio, para acoplar los nuevos datos asimilados.

Así, todos aquellos esquemas con lo que cuenta un organismo se modificarán cuando aparezca un nuevo conocimiento y estos serán asimilados y acomodados para poder construir uno nuevo que le permita explicar algo desconocido hasta el momento. Ormrod (2005, p. 193) menciona que el esquema, la asimilación y acomodación también constituyen un elemento esencial de las teorías contemporáneas del aprendizaje debido a que los individuos constantemente aprenden cosas nuevas por lo que se adaptan a un entorno cada vez más complejo mediante la utilización de estos conceptos. Cuando sucede esta adaptación, Piaget habla de **equilibrio**.

Ormrod (2005) comenta que el **equilibrio** es aquel proceso cuando se aplica un esquema en particular a una situación o acontecimiento y éste funciona. Así, existe un balance entre los conocimientos y el medio ambiente. Sin embargo, si no llega a suceder o el individuo no se siente cómodo con la situación, surge un **desequilibrio**. Para Ormrod (2005) si llega a existir un desequilibrio, esto motivará al individuo a buscar equilibrio mediante una nueva asimilación y acomodación, de no pasar de nuevo, esto originará que el individuo no se interese en buscarlo. Esto es lo que debemos tomar en cuenta cuando los estudiantes de la LEI estén aprendiendo *phrasal verbs*, buscar un equilibrio en su aprendizaje.



### 3.1.3 Teoría sociocultural de Vigotsky

Para Vigotsky, las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse si son separados (Ormrod, 2005). Así, su teoría se conoce como “teoría sociocultural” o “sociohistórica” debido a que creía que las estructuras y procesos mentales específicos pueden rastrearse a partir de las interacciones con los demás (Woolfolk, 2010, p. 42).

Los adultos son quienes promueven el aprendizaje y el desarrollo de los niños de manera intencional y sistemática (Ormrod, 2005, p. 193), debido a que los procesos de aprendizaje e interacción se adquieren a través de las relaciones sociales que establecen los niños y los adultos. Así, los niños poco a poco interiorizan los procesos hasta que pueden utilizarlos sin depender de las personas que los rodean. A este proceso se le conoce como **internalización**.

Cuando se tratan de procesos más complejos, los niños, y estudiantes requieren de algún tipo de ayuda para poder realizar tareas o actividades que conllevan cierta dificultad, por ello se llevan a cabo en cooperación con otras personas o estudiantes. Los estudiantes más avanzados ayudan a los que tienen dificultades en el desarrollo de una tarea o actividad. A este proceso se le conoce como **andamiaje**.

La **zona de desarrollo próximo** (ZDP) es la fase en la que un niño puede dominar una tarea si se le proporciona la ayuda y el apoyo adecuados (Woolfolk, 2010, p. 47). En palabras de Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, p. 7), la ZDP permite ubicar el papel del profesor y la naturaleza interpersonal del aprendizaje debido a que existe un límite inferior que es cuando el estudiante trabaja de forma independiente o sin ayuda, y un límite superior al que puede acceder si trabaja en conjunto con un profesor. El espacio en la enseñanza se ubica entre lo imposible para realizar y lo aburrido por ser muy fácil (Berger en Woolfolk, 2010, p. 47).

Con ayuda de compañeros o profesores, los estudiantes se verán beneficiados y será más fácil que el conocimiento se internalice y éste se vuelva parte de la estructura mental del niño o del estudiante haciéndolo real.

Piaget y Vigotsky se preocuparon por cómo el ambiente y el contexto social influyen en el aprendizaje tanto de niños como de estudiantes. Hay otro teórico que se interesó en el modo en que el aprendizaje se almacena y se recuerda: David Ausubel.

### 3.1.4 Aprendizaje significativo de Ausubel

Para David Ausubel, el aprendizaje consiste en la organización e integración del material que se está aprendiendo con los conocimientos previos a lo que él llama “estructura cognoscitiva”. Para que pueda existir este proceso, Ausubel (Ormrod, 2005, p. 96) menciona que es necesario contar con un elemento que sirva de anclaje con la estructura cognoscitiva, al cual llama **facilitador**, **subordinador** o **integrador**. Estos elementos pueden ser planes o estrategias, los cuales ayudan a facilitar el aprendizaje. Más adelante se hablará sobre ellos.

En esta teoría, el aprendizaje se relaciona directamente con lo que ya sabe el estudiante por lo que los nuevos conocimientos solo podrán ser aprendidos y retenidos cuando se relacionan con la estructura cognoscitiva. Así, para Ausubel el aprendizaje es la organización e integración del material que se está aprendiendo en la estructura cognoscitiva (Ausubel en Ormrod, 2005, p. 96).

Ausubel propone tres tipos de aprendizajes: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. El **aprendizaje cognoscitivo** es aquel que resulta del almacenamiento organizado de las informaciones en la mente del sujeto que aprende. El **aprendizaje afectivo** es aquel que resulta de las señales internas del individuo y puede ser identificado con las experiencias de placer y dolor, de satisfacción y descontento, de alegría y de ansiedad. Mientras que el **aprendizaje psicomotor** es el que involucra las respuestas musculares adquiridas en la práctica (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2005, p. 97). La teoría de Ausubel se enfoca primordialmente en el aprendizaje cognoscitivo.

El aprendizaje cognoscitivo, es el proceso por el cual la información nueva se relaciona con algún aspecto de la estructura cognoscitiva. Para Ausubel, la estructura cognoscitiva es un complejo de datos mentales resultantes de los procesos por los cuales se adquiere y se utiliza el conocimiento (Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro, 2005, p. 97). Cuando un estudiante integra un conocimiento nuevo a uno ya anclado, surge lo que Ausubel llama **aprendizaje significativo**.

Así, el aprendizaje significativo es el proceso de relacionar el material nuevo con el conocimiento ya almacenado en la memoria a largo plazo (Ormrod, 2005, p. 372). Al hacer esto, le encontramos **significado** a esa información. Da Silva Gomes (2005, p. 97) comenta que este fenómeno sucede gracias al apoyo de los conceptos relevantes o pertinentes que funcionan como integradores y que, por tanto, posibilitan el anclaje y la integración de la nueva información.

En oposición al aprendizaje significativo está el **aprendizaje mecánico** como aquel aprendizaje que tiene poca o ninguna asociación con los conceptos relevantes existentes en la estructura cognoscitiva. Así, este aprendizaje está distribuido arbitrariamente por lo que si no logra enlazarse con algún conocimiento, este material correrá el riesgo de perderse.

Es importante que los estudiantes de la LEI cuenten con elementos que sirvan de integración con la finalidad de que puedan aprender la lengua meta y elementos específicos como los *phrasal verbs*, y así, se vuelvan significativos en su quehacer cotidiano. Además, los estudiantes deberán contar con facilitadores (en palabras de Ausubel) o estrategias que hagan esta tarea más sencilla.

### 3.2 Estrategias de aprendizaje

Las teorías de aprendizaje evolucionaron del conductismo hasta la ciencia cognitiva, donde lo más importante son los procesos mentales. En esta evolución, se ha visto un gran interés no sólo en cómo se aprende sino también en aquellas técnicas que facilitan el aprendizaje. Aquí es donde aparecen las estrategias de aprendizaje. Una

**estrategia** es aquel plan que se tiene para dirigir un asunto, en este caso, el plan que se tiene para dirigir el aprendizaje de una segunda lengua con el fin de comprender, aprender y retener información. En la Tabla 12, se encuentran diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje.

**Tabla 12. Ejemplos de definiciones de estrategias de aprendizaje.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubin en Larsen-Freeman y Anderson (2011, p. 181) Las <b>técnicas</b> o estrategias que un aprendiz puede utilizar para <b>adquirir un conocimiento</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Woolfolk (2010, p. 198) Las estrategias de aprendizaje son <b>planes generales</b> para realizar tareas de aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ormrod (2005, p. 372) Una estrategia es el <b>uso intencional</b> de uno o más <b>procesos cognitivos</b> para realizar una tarea de aprendizaje concreta.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Richards, J. y Schmidt, R. (2002, p. 515) <b>Procedimientos</b> usados en el aprendizaje, en el pensamiento, etc. que sirven como guía para <b>alcanzar una meta</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 141) Una estrategia de aprendizaje es un <b>procedimiento</b> (conjunto de pasos o habilidad) que un alumno <b>adquiere y emplea</b> de forma intencional como <b>instrumento flexible</b> para <b>aprender significativamente</b> y solucionar problemas y demandas académicas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oxford (1990, p. 8) Las estrategias de aprendizaje son <b>actividades</b> empleadas por los aprendices para ayudar la <b>adquisición, almacenaje, recuperación y uso de la información</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O'Malley, J. M. y Chamot A. U. (1990, p. 1) [Las estrategias de aprendizaje son] <b>comportamientos o pensamientos</b> especiales que los individuos usan para ayudarles a <b>comprender, aprender o retener nueva información</b>.</li> </ul>

En este proyecto de investigación se entiende que una estrategia de aprendizaje es aquella herramienta, procedimiento, comportamiento o plan intencional que nos sirve para comprender, almacenar o retener información con la finalidad de adquirir un conocimiento. Estas herramientas son de vital importancia para el aprendizaje de una segunda lengua. Después de revisar las diferentes propuestas que existen de estrategias de aprendizaje, se tomó la decisión de trabajar con Oxford (1990) debido que su temática y empleo de estrategias complementa el manual de apoyo para los estudiantes de la LEI.

Oxford (1990, p. 9) menciona que las estrategias de aprendizaje pueden tener las siguientes características:

- Contribuyen al objetivo principal, la competencia comunicativa.
- Permiten que el alumno autorregule su aprendizaje.
- Expanden el papel del profesor.
- Se utilizan para resolver problemas concretos.
- Son acciones específicas emprendidas por el alumno.

- Implican muchos aspectos del alumno, no sólo los cognitivos.
- Apoyan el aprendizaje de forma directa e indirecta.
- No son siempre observables.
- Son a menudo conscientes.
- Pueden enseñarse.
- Son flexibles.
- Pueden estar influidas por muchos factores.

Así, las estrategias de aprendizaje son instrumentos muy valiosos para el proceso de asimilación de la información para los estudiantes, y el no contar con ellas, complica dicho proceso.

Oxford (1990) propone seis tipos de estrategias de aprendizaje, las cuales están clasificadas en dos grandes categorías: estrategias directas e indirectas. Las **estrategias directas** son aquellas que se relacionan con el aprendizaje de un idioma, ya que ayudan a los estudiantes a almacenar, entender y recuperar información, mientras que las **estrategias indirectas** tienen que ver con la regulación y coordinación del aprendizaje. En la Tabla 13 se encuentran los seis tipos de estrategias y sus sub-estrategias.

**Tabla 13. Clasificación de las estrategias directas e indirectas.**

<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>
<b>1. Estrategias de memoria</b> Crear conexiones mentales Aplicar imágenes y sonidos Revisar y repasar Emplear acciones	<b>1. Estrategias metacognitivas</b> Centrar el aprendizaje Organizar y planificar el aprendizaje Evaluar el aprendizaje
<b>2. Estrategias cognitivas</b> Practicar Recibir y enviar mensajes Analizar y razonar Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i>	<b>2. Estrategias afectivas</b> Reducir la ansiedad Alentarse a uno mismo Tomar la temperatura emocional
<b>3. Estrategias compensatorias</b> Adivinar de forma inteligente Superar limitaciones al hablar y escribir	<b>3. Estrategias sociales</b> Hacer preguntas Cooperar con otros Sentir empatía con otros

(Oxford, 1990, p. 17)

A continuación se describe cada uno de los seis tipos de estrategias:

- Las **estrategias de memoria** son aquellas que implican o conllevan procesos mentales para el almacenaje de nueva información para utilizarla cuando se necesite. Por ejemplo, agrupar, usar imágenes y asociar o colocar el nuevo vocabulario en contexto.
- Las **estrategias cognitivas** permiten que el idioma meta sea transformado para poder comprender y producir nuevos mensajes. Por ejemplo, repetición, subrayado, reconocimiento y utilización de fórmulas.

- Las **estrategias compensatorias** ayudan a los estudiantes a comprender y establecer comunicación con otras personas a pesar de la falta de conocimiento del idioma meta. Por ejemplo, usar pistas lingüísticas o hacer mímica o gestos.
- Las **estrategias metacognitivas** contribuyen a la planificación del aprendizaje a través de la organización, planificación y evaluación. Por ejemplo, poner atención, fijar metas u objetivos, buscar oportunidades de práctica y autoevaluación.
- Las **estrategias afectivas** son aquellas que ayudan a los estudiantes a controlar sus emociones, actitudes, motivación y valores. Por ejemplo, utilizar música, meditación o respiración profunda.
- Las **estrategias sociales** proporcionan las herramientas que necesitan los estudiantes para poder relacionarse con otros. Por ejemplo, preguntar por clarificación o verificación, preguntar por rectificación y cooperación de pares.

Las estrategias de memoria se utilizan como auxiliar para la memoria y son de gran ayuda cuando los estudiantes enfrentan dificultades con el aprendizaje de vocabulario. Por ejemplo, las palabras o frases a aprender se pueden relacionar con imágenes, sonidos, movimientos o a través del tacto.

Oxford comenta que las estrategias de memoria giran alrededor del principio **significado**, por ejemplo: poner ideas o cosas en orden, hacer asociaciones, y revisar. Aprender vocabulario, y en nuestro caso *phrasal verbs*, es una de las tareas más desafiantes que debe hacer un estudiante de una segunda lengua debido a que no sólo hay que aprender las palabras en sí, sino también el significado o significados que tienen. Con lo anterior, Oxford (1990) propone cuatro categorías para las estrategias de memoria: crear conexiones mentales, aplicar imágenes y sonidos, revisar bien, y emplear acciones. En la Tabla 14 se encuentran la clasificación completa de las estrategias de memoria. A continuación se describe cada una de ellas:

- **Crear conexiones mentales** se refiere a acomodar o clasificar el material en unidades significativas (ya sea por tema, tipo de palabra, sinónimos, antónimos, etc.), relacionar los nuevos conocimientos con conceptos ya almacenados (sin importar si son complejas, raras o comunes) y utilizar las palabras nuevas en una oración, conversación o historia con el fin de ver su significado en un contexto.
- **Aplicar imágenes y sonidos** conlleva recordar la información nueva utilizando sonidos o imágenes visuales significativas, ya sea en la mente o por medio de dibujos (por ejemplo, mediante mapas semánticos o palabras claves).
- **Revisar y repasar** incluye repasar más de una vez la información nueva utilizando intervalos de espacio cortos con la finalidad de hacerlos más espaciados.
- **Emplear acciones** implica utilizar sensaciones o respuestas físicas, así como trucos mecánicos que involucran acciones o movimientos significativos (por ejemplo, actuar una expresión o escribir palabras en tarjetas para posteriormente clasificarlas en diferentes pilas).

Oxford (1990, p. 38) menciona que las estrategias de memoria son más efectivas cuando se utilizan en conjunto con las estrategias metacognitivas (por ejemplo, poner atención) y las estrategias afectivas (por ejemplo, reducir la ansiedad al respirar despacio).

**Tabla 14. Clasificación de las estrategias de memoria.**

<b>1. Estrategias de memoria</b>
Crear conexiones mentales Agrupación Asociación / elaboración Insertar palabras nuevas en contexto
Aplicar imágenes y sonidos Usar imágenes Mapas semánticos Utilizar palabras claves Representar sonidos en la memoria
Revisar y repasar Revisiones estructuradas
Emplear acciones Utilizar respuestas físicas o sensaciones Utilizar técnicas mecánicas

(Oxford, 1990, p. 18)

Las estrategias cognitivas son las más esenciales y, probablemente, las más populares entre los estudiantes de una lengua extranjera debido a que los ayuda a comprender y procesar información nueva. El idioma a aprender es manipulado o transformado al repetir, analizar o resumir. Oxford (1990) propone cuatro categorías para este tipo de estrategias: 1) practicar, 2) recibir y enviar mensajes, 3) analizar y razonar, y, 4) crear estructuras de *input* y *output*. En la Tabla 15 se presenta la clasificación completa de las estrategias cognitivas. A continuación se analiza cada una de ellas:

- **Practicar** conlleva decir o hacer algo una y otra vez con la finalidad de afianzar el conocimiento nuevo, repetir sonidos o un nuevo sistema de escritura, utilizar frases hechas, combinar elementos conocidos con el propósito de crear oraciones más largas y complejas, practicar el idioma en ambientes naturales (por ejemplo, leer libros, participar en conversaciones o escribir cartas en el idioma a aprender).
- **Recibir y enviar mensajes** consiste en utilizar la estrategia de *skimming* (echar un vistazo rápido a un texto) para determinar las ideas principales o utilizar la estrategia de *scanning* para encontrar detalles específicos, valerse de recursos impresos o no impresos para entender mensajes de entrada o de salida.
- **Analizar y razonar** involucra usar reglas generales y aplicarlas al nuevo conocimiento, determinar el significado de una expresión al analizar cada una de sus partes, comparar elementos del nuevo idioma con el de la lengua materna, convertir expresiones del idioma meta a la lengua materna o viceversa, aplicar el conocimiento de un idioma al otro.
- **Crear estructuras de *input* y *output*** se refiere a escribir la idea principal o formato de un texto, hacer resúmenes de un texto largo o identificar información importante ya sea subrayando, utilizando códigos de color o marcar con asteriscos.

Como ya se mencionó en el capítulo 2, la gran mayoría de los *phrasal verbs* tienen significados abstractos, los cuales, hacen difícil la relación entre éstos y su significado literal. Con lo anterior, es importante que los futuros profesores de inglés cuenten con estrategias para el aprendizaje de *phrasal verbs*. Para efectos de este

trabajo, se utilizarán las estrategias de memoria y las estrategias cognitivas debido a que ayudan a comprender y procesar información nueva.

**Tabla 15. Clasificación de las estrategias cognitivas.**

2. Estrategias cognitivas
Practicar Repetición Practicar formalmente con sonidos y sistemas escritos Reconocer y utilizar fórmulas y patrones Recombinaciones Practicar de forma natural
Recibir y enviar mensajes Obtener la idea rápidamente Utilizar recursos para recibir y mandar mensajes
Analizar y razonar Razonar deductivamente Analizar expresiones Analizar haciendo contrastes entre dos idiomas Traducir Transferir
Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i> Tomar notas Resumir Resaltar

(Oxford, 1990, p. 19)

En este apartado se mencionaron las características y utilidad de las estrategias de aprendizaje y en el apartado anterior mencionamos aquellas características de las teorías de aprendizaje, principalmente el constructivismo por ser la base teórica de este proyecto. Ahora se hablará de la base metodológica para el desarrollo del manual de aprendizaje de *phrasal verbs* para los estudiantes de la LEI.

### 3.3 Aprendizaje basado en tareas

En el aprendizaje basado en tareas, el estudiante es el protagonista de su proceso de enseñanza debido a que se encarga de participar activamente y toma conciencia de su papel en su aprendizaje. A su vez, las tareas promueven que los estudiantes se enfoquen en el uso comunicativo de la lengua en situaciones reales a efectuarse fuera del aula. A continuación, se revisará en qué consiste, sus componentes y resultados.

#### 3.3.1 Una tarea: definición y características

El aprendizaje basado en tareas nace como una versión del método comunicativo debido a la necesidad de centrarse en la comunicación sobre la utilización de ejercicios estructurales que eran parte de la clase de idiomas hasta finales de los años 60. Así, el aprendizaje basado en tareas se compone de tareas y no de una secuencia de puntos lingüísticos. Como primer apartado, en la Tabla 16 se analizan las definiciones de tareas propuestas por diversos autores.

**Tabla 16. Ejemplos de definiciones de “tareas”.**

<ul style="list-style-type: none"> <li>Larsen-Freeman y Anderson (2011, p. 243) [Una tarea es] una <b>actividad</b> con un <b>resultado claro</b> en la cual los aprendices se <b>comunican significativamente</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Van den Branden, K. (2006, p. 4) Una tarea es una <b>actividad</b> en la cual una persona se compromete con la finalidad de alcanzar un <b>objetivo</b> a través de la ayuda de la <b>lengua meta</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nunan (2004, p. 4) Una tarea pedagógica es una parte del <b>trabajo en el salón de clases</b> que involucra a los estudiantes en <b>comprender, manipular, producir o interactuar</b> en la <b>lengua meta</b>, mientras su atención se enfoca en <b>activar su conocimiento</b> gramatical para expresar significado, en el cual, la intención es transmitir <b>significado</b> en lugar de manipular la forma.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ellis (2003, p. 3) Las tareas son las <b>actividades</b> utilizadas principalmente para el <b>uso del significado del idioma</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Richards, J. y Schmidt, R. (2002, p. 539) [Una tarea es] una <b>actividad</b> diseñada para ayudar a conseguir una <b>meta de aprendizaje</b> en particular.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (2001, p. 11) Una tarea es una <b>actividad</b> susceptible a poca o extensa intervención pedagógica, la cual requiere que los estudiantes usen el idioma con un énfasis en el <b>significado</b> con la finalidad de obtener un <b>objetivo</b>.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Willis (1996, p. 23) Las tareas son siempre <b>actividades</b> donde la lengua meta es usada por el estudiante con un <b>propósito de comunicación</b> (meta) para poder lograr un <b>resultado</b>.</li> </ul>

Con lo anterior, una tarea es una o varias actividades que realizamos en el salón de clase con el propósito de que los estudiantes utilicen la lengua meta para comunicarse. Así, el propósito del aprendizaje basado en tareas con la finalidad de crear un objetivo real para el uso de la lengua meta y proveer un contexto natural para el estudio de la misma (Willis en Skehan, 2003, p. 10). Larsen-Freeman y Anderson (2011) comentan que esta necesidad surgió debido a que diversos educadores encontraron que los estudiantes lograban producir oraciones gramaticalmente correctas pero no eran capaces de comunicarse fuera de un ambiente escolar, esto es, en el ambiente natural del idioma. Para efectos de este trabajo se utilizará la definición propuesta por Willis (1996) y será la base para el diseño del material de apoyo.

Breen (en Nunan, 1989, p. 6) señala que una tarea se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde un ejercicio breve hasta actividades más largas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones. Para Breen, una tarea puede ser un “ejercicio o una actividad en el salón de clases” o “un plan de trabajo” más complejo. Con lo anterior, es indispensable hacer una diferencia entre una *tarea* y una *actividad*.



Willis (1996, p. 24) menciona que una *tarea* invariablemente contará con un **resultado**. Paralelamente, Ellis (2003, p. 8) lo llama **resultado comunicativo** y se refiere a todo aquello a lo que los estudiantes llegan cuando han completado la tarea asignada, por ejemplo, un cuento, una lista con diferencias, etc. Así, para Ellis lo importante es que los estudiantes se den cuenta de que el verdadero propósito de una *tarea* es que utilicen el idioma de tal forma que lleguen a un aprendizaje del mismo y no solamente a la realización del resultado comunicativo. Esto es, si no se utiliza el idioma en la ejecución de la tarea no se habrá realizado exitosamente la misma.

Para poder identificar una tarea de una actividad, Ellis (2003) propone seis características con las que debe cumplir una tarea. A continuación, se expone cada una de ellas:

1. Una tarea es un **plan de trabajo**.  
El plan de trabajo constituye el material didáctico y/o las especificaciones que deberán realizar los estudiantes en el curso de la tarea.
2. Una tarea implica un enfoque principalmente en el **significado**.  
Una tarea busca que los estudiantes utilicen el idioma comunicativamente en lugar de sólo estructuras gramaticales. A su vez, el plan de trabajo no indica qué tipo de estructuras lingüísticas deberán utilizar los estudiantes, sino que permite que ellos las elijan con la finalidad de conseguir el resultado comunicativo.
3. Una tarea involucra **situaciones cotidianas** de la vida real.  
El plan de trabajo deberá incluir tareas similares a las que realizamos cotidianamente, tales como: llenar una forma, preguntar y responder preguntas o aclarar malentendidos.
4. Una tarea incluye cualquiera de las **cuatro habilidades discursivas de la lengua**.  
El plan de trabajo requerirá que los estudiantes: 1) escuchen o lean un texto, 2) produzcan un texto oral o escrito, o 3) utilice una combinación de las habilidades receptivas o productivas.
5. Una tarea promueve **procesos cognitivos**.  
El plan de trabajo requerirá que los estudiantes utilicen los procesos cognitivos tales como: seleccionar, clasificar, ordenar, razonar y evaluar información con la finalidad de realizar la tarea.
6. Una tarea tiene un **resultado comunicativo**.  
El plan de trabajo estipula que el resultado comunicativo es el que sirve como objetivo y para determinar cuando los estudiantes han completado la tarea.

Es importante que los estudiantes de la LEI se enfoquen en la realización de tareas porque éstas se enfocan en procesos que conllevan a un resultado comunicativo mientras que las actividades sólo se centran en cuestiones gramaticales de la lengua.

Larsen-Freeman (2000, p. 144) enfatiza que el uso de una metodología basada en tareas es de gran importancia debido a que los estudiantes:

- Utilizan un contexto natural para el uso de la lengua meta.
- Tienen muchas oportunidades para interactuar entre ellos mientras realizan la tarea.
- Generan oportunidades para realizar negociaciones, solicitar información, y efectuar aclaraciones.
- Facilitan la práctica y comprensión de la lengua meta más allá de sus conocimientos actuales.

A su vez, Nunan (1989, p. 40) destaca que las tareas requieren que los estudiantes se aproximen al comportamiento que deberán adoptar en el mundo que está fuera del aula. Esto es, deberán de ser lo más parecidas a las actividades de la vida cotidiana y que no sólo ocurren en un contexto escolar. Por todos estos motivos y ventajas sobre otras metodologías, se seleccionó el aprendizaje basado en tareas para el diseño del manual del presente trabajo de investigación.

Ya se analizó qué es una tarea, sus características e importancia. A continuación se revisa qué tipos de actividades han sido propuestas para el aprendizaje basado en tareas.

### 3.3.2 Tipos de tareas

Willis (1996, p. 26) propone seis tipos de tareas y esta clasificación ayuda a generar una diversa variedad de tareas que podrán ser adaptadas o modificadas. Las tareas propuestas por Willis van de lo más sencillo a lo más complejo siguiendo la línea de la taxonomía de Bloom descrita en el apartado 1.4.1 del presente trabajo de investigación.

Para cada una de las tareas, se debe proporcionar la siguiente información:

**Procesos:** análisis general de los procesos cognitivos involucrados en la tarea.

**Puntos de partida:** información de entrada para iniciar cada tarea.

**Resultado final de la tarea:** el cual puede ser comunicativo o físico.

**Tarea sucesiva:** tareas de cierre, las que se pueden realizar después de haber concluido con el resultado final de la tarea.

A continuación se presenta cada uno de los tipos de tareas:

#### 1) Listados

Los listados proporcionan una oportunidad para que los estudiantes practiquen producción oral debido a que lo hacen cuando explican sus ideas al momento de ir realizando la tarea.

**Procesos:**

- Lluvia de ideas: los estudiantes sacan provecho de su conocimiento previo y experiencias las cuales intercambian con sus compañeros, ya sea en parejas o en equipos.

- Búsqueda de información: los estudiantes obtienen información de fuentes impresas o por parte de sus compañeros o de otras personas al preguntarles.

**Puntos de partida:** palabras, objetos, gente, características, lugares, acciones, habilidades. Por ejemplo:

- Objetos que se encuentran en un determinado lugar: casa, oficina, escuela.
- Objetos de uso cotidiano: personal, herramientas.
- Características personales: físicas, psicológicas.
- Actividades para hacer: en una fiesta, de vacaciones.

**Resultado final de la tarea:** lista completa o un mapa mental.

**Tareas sucesivas:**

- Juegos de memoria donde se le pedirá al estudiante que mencione la cantidad mayor posible de objetos del listado en un tiempo específico.
- Ordenar y secuenciar los objetos de la lista de acuerdo a un criterio establecido.

## 2) Ordenar y clasificar

Este tipo de tareas proporcionan al estudiante la oportunidad de organizar y establecer criterios con la finalidad de agrupar la información que se les proporciona.

**Procesos:**

- Secuenciar: los estudiantes organizan objetos, eventos o acciones en orden cronológico o de forma lógica.
- Clasificar (1º, 2º, 3º...): los estudiantes jerarquizan objetos, actividades, ideas, entre otros de acuerdo a determinados criterios o creencias personales.
- Categorizar: los estudiantes determinan los elementos que pertenecen a un grupo previamente dado.
- Clasificar: los estudiantes agrupan los elementos dados en diversas formas debido a que no se les proporciona algún tipo de criterio establecido,

**Puntos de partida:** elementos mezclados, instrucciones, tablas incompletas, información de diversas fuentes, eventos u objetos de la vida diaria, listas de objetos. Por ejemplo:

- Ordenar una serie de instrucciones para realizar una llamada de larga distancia.
- Reescribir una noticia organizando los eventos en orden cronológico.
- Clasificar una serie de elementos de acuerdo al orden de importancia, interés, utilidad.
- Completar una tabla con la información del texto.
- Pensar en cinco formas para clasificar la ropa de una imagen.

**Resultado final de la tarea:** colección de información o datos que han sido ordenados y clasificados de acuerdo a un criterio específico.

**Tareas sucesivas:**

- Localizar el objeto faltante: los estudiantes eliminan un elemento de una secuencia y se la leerán a sus compañeros, éstos identificarán el elemento que falta.
- Los estudiantes presentan sus clasificaciones a la clase con la finalidad de unificar los criterios. Esto se puede realizar a través de un debate o discusiones.
- Los estudiantes justifican sus decisiones frente a la clase o preparan una presentación con la información o una porción de ésta.
- Identifica el intruso: los estudiantes preparan una serie de tarjetas que contienen de cuatro a cinco elementos similares más uno diferente. Los estudiantes intercambiarán tarjetas con la finalidad de identificar el intruso en cada una de ellas.

**3) Comparaciones**

Estas tareas involucran comparar información de naturaleza similar o parecida pero proveniente de diferentes fuentes o versiones con la finalidad de identificar puntos en común y/o diferencias.

**Procesos:**

- Relacionar información o imágenes.
- Encontrar similitudes y cosas en común entre dos objetos, personas, lugares, textos.

**Puntos de partida:** los estudiantes reciben información de diferentes tipos de fuentes con la finalidad de identificar similitudes o diferencias.

- Descripciones: los estudiantes escuchan/leen diversas descripciones de diferentes personas o lugares e identifican cada uno.
- Seguir instrucciones: los estudiantes relacionan un texto con un diagrama o un mapa. Esto puede incluir: dibujar una ruta, completar un mapa o una casa.
- Comparar dos personajes de una serie de televisión.
- Contrastar dos reportes del mismo evento de diferentes periódicos.
- Encuentra las diferencias: los estudiantes encuentran diferencias entre dos imágenes, historias, dos noticieros.

**Resultado final de la tarea:** organizar o reunir objetos, personas o ideas de acuerdo a un criterio específico, la identificación de similitudes o diferencias de la tarea asignada, entre otros, este resultado variará dependiendo del objetivo individual de cada tarea.

**Tareas sucesivas:**

- Después de haber relacionado un texto con un diagrama, los estudiantes realizan los planos de sus casas y las describen a un compañero con la finalidad de que éste la dibuje.
- Una vez que los estudiantes encontraron similitudes de un evento en dos reportes, los estudiantes deberán encontrar una tercera fuente que cubra el mismo evento.

- Los estudiantes cambian tres cosas después de haber realizado la tarea “encuentra las diferencias”. Escriben un texto con los nuevos cambios y juegan de nuevo.

#### 4) Resolución de problemas

Las tareas que incluyen la resolución de problemas exigen que los estudiantes utilicen sus capacidades intelectuales y su poder de razonamiento. Los procesos involucrados y el tiempo asignado dependerán del tipo y de la complejidad del problema a resolver. Por ejemplo, los problemas de la vida real involucran expresar hipótesis, describir experiencias, comparar alternativas, evaluar y llegar a un acuerdo en soluciones. Por otra parte, los estudios de casos, los más complejos, requerirán que los estudiantes tengan en cuenta criterios más detallados, y en algunos, realicen investigaciones para llegar a la solución.

##### Procesos:

- Analizar situaciones reales o hipotéticas.
- Razonar.
- Tomar decisiones.

**Puntos de partida:** problemas lógicos, acertijos, adivinanzas, problemas de la vida cotidiana, situaciones hipotéticas, historias incompletas, fragmentos de videos o audios, pistas para predecir o adivinar juegos, estudios de caso, simulaciones por computadora. Por ejemplo:

- “Cortar el pastel”: los estudiantes discuten sobre cuál es la mejor manera de dividir un pastel en 12 partes con el mínimo número de cortes.
- ¿Qué sugerencia le darían a una persona que escribió la siguiente carta a la sección “Pregúntale a los astros”?
- Preparar una cena con un determinado presupuesto y determinados ingredientes.
- Adivina qué hay en la bolsa (cerrada).
- “Prueba de un producto”: juega y haz un reporte sobre un juego de simulación en computadora.

**Resultado final de la tarea:** solución del problema (el cual podrá ser evaluado).

##### Tareas sucesivas:

- Los estudiantes realizan tareas de comparación, que incluye presentar, justificar y discutir sobre sus soluciones para que la clase elija los mejores.

#### 5) Compartir experiencias personales

Este tipo de tareas promueven que los estudiantes se comuniquen acerca de ellos de forma más libre y espontánea y les permiten compartir sus experiencias y anécdotas con otras personas. A su vez, el resultado de esta interacción es lo más próximo a una conversación casual.

**Procesos:**

- Narrar o describir una anécdota.
- Explicar y analizar actitudes, opiniones o reacciones.

**Puntos de partida:** anécdotas, recuerdos personales, opiniones, preferencias, reacciones personales. Por ejemplo:

- Anécdotas sobre un tema en específico: accidentes tontos, viajes desastrosos, fiestas.
- Anécdotas sobre personas u objetos.
- Recuerdos sobre tradiciones, festivales o tradiciones.
- Tres cosas de las cuales te arrepientes.
- Descubrir qué es lo que piensan los compañeros de clase sobre un programa de televisión o un cantante.
- ¿Qué es lo que más te irrita / relaja / estresa?
- Responder un cuestionario de una revista.

**Resultado final de la tarea:** intercambio de ideas, opiniones, anécdotas o reacciones personales. Debido a que este tipo de tarea es la más común fuera del aula, se recomienda alentar a los estudiantes a intercambiar pláticas de este tipo durante la realización de otras tareas.

**Tareas sucesivas:**

- Los estudiantes seleccionan la experiencia más divertida, memorable y/o temerosa que han escuchado. La cuentan a la clase y dan razones de su elección.
- Los estudiantes eligen otra experiencia con algunas inconsistencias. La clase identifica las discrepancias.
- Los estudiantes identifican y cuentan las reacciones u opiniones que comparten con otros estudiantes.

## 6) Tareas creativas

Este tipo de tareas, normalmente llamados proyectos, requiere que los estudiantes trabajen en parejas o en equipos en algún tipo de trabajo creativo. Debido a su complejidad, involucran más pasos a seguir y pueden abarcar cualquiera de las cinco tipos de tareas antes mencionadas. Además, se requiere que los estudiantes realicen investigaciones fuera del aula. El trabajo en equipo y el contar con habilidades para organizarse son importantes en la realización de estas tareas.

**Procesos:**

- Lluvia de ideas.
- Búsqueda de información.
- Ordenar y clasificar.
- Comparar.
- Resolución de problemas.

**Puntos de partida:** actividades diseñadas para niños, narrativas creativas, investigaciones sociales o históricas, proyectos publicitarios para la escuela o la comunidad, entrenamiento para la vida. Por ejemplo:

- Hacer un experimento de ciencias.
- Realizar un concurso de disfraces.
- Escribir poemas, historias cortas, canciones, obras de teatro.
- Realizar una revista o un periódico escolar.
- Diseñar y escribir un folleto.

**Resultado final de la tarea:** normalmente este resultado involucra una tarea creativa por lo que el producto final puede ser considerado como un proyecto debido a que requiere investigación fuera del aula. Se recomienda que este resultado sea mostrado a una audiencia que se conforme más allá de los que la realizaron y el profesor.

**Tareas sucesivas:**

- Escribir una reseña del producto final presentado.
- Los estudiantes llevan un diario a lo largo del proyecto donde describen sus avances y lo utilizan para escribir un reporte de cómo realizaron y culminaron la tarea.
- Los estudiantes realizan un poster donde anuncian la culminación de su proyecto.

En la Tabla 17, se encuentran los seis tipos de tareas, ejemplos de cada una de ellas y el resultado final de la tarea.

**Tabla 17. Tipos de tareas, ejemplos y resultados finales.**

Tipos de Tareas	Ejemplos	Resultado final de la tarea
1. Listados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lluvia de ideas</li> <li>• Búsqueda de información específica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa mental</li> <li>• Lista completa</li> </ul>
2. Ordenar y clasificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenar, clasificar o numerar eventos, ideas, textos, objetos o grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Información encontrada organizada de acuerdo a un criterio establecido.</li> </ul>
3. Comparaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontrar diferencias o similitudes en dos o más fuentes de información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetos o ideas organizadas.</li> <li>• Identificación de similitudes o diferencias.</li> </ul>
4. Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acertijos, adivinanzas, rompecabezas.</li> <li>• Problemas de lógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solución del problema</li> </ul>
5. Compartir experiencias personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración, descripción y explicación de actitudes, opiniones o reacciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio de ideas, opiniones, anécdotas o reacciones personales.</li> </ul>
6. Tareas creativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura creativa</li> <li>• Investigaciones sociales o históricas</li> <li>• Dramatizaciones</li> <li>• Actividades que describen procesos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos</li> <li>• Periódicos escolares.</li> <li>• Folletos</li> <li>• Videos o grabaciones</li> <li>• Poemas, canciones, obras de teatro, diarios, historias, etc.</li> </ul>

(Willis, 1996)

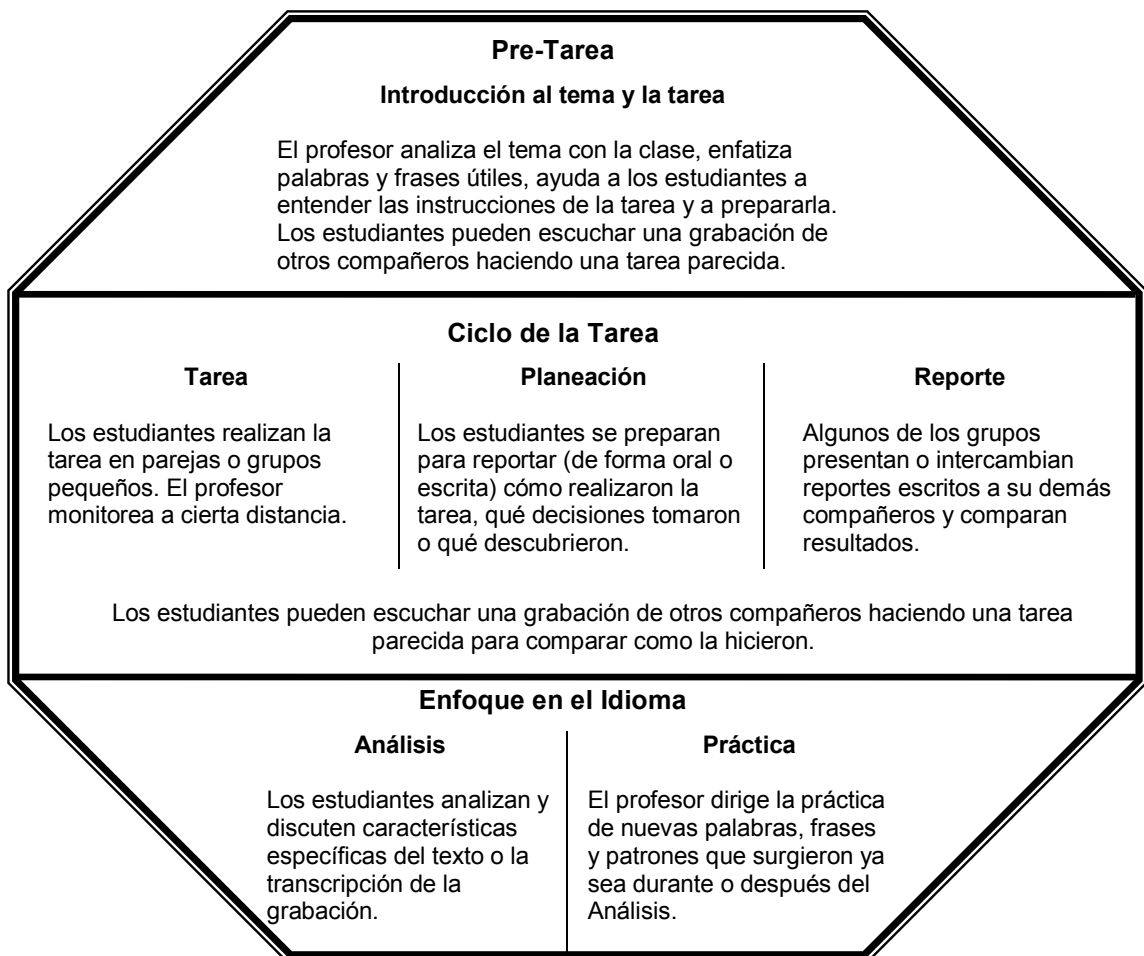
El uso de la metodología propuesta por Willis (1996) facilita el desarrollo del proceso de aprendizaje en los estudiantes porque va de una tarea sencilla a una más compleja. Ésta será de gran beneficio para los estudiantes de la LEI cuenten con una práctica adicional para el aprendizaje de *phrasal verbs*.

Ya se presentaron los elementos que constituyen una tarea, en el siguiente apartado se describen los componentes del ciclo de una tarea propuestos por Willis (1996).

### 3.3.3 Componentes del Aprendizaje Basado en Tareas

La metodología propuesta por Willis (en Skehan, 2003) consta de tres fases: pre-tarea, ciclo de la tarea y el enfoque en el idioma. En la fase pre-tarea se presenta a los estudiantes el tema y la tarea, así como aquellas frases o vocabulario a utilizar. En el ciclo de la tarea los estudiantes llevan a cabo la tarea a realizar para posteriormente presentar un reporte al grupo. La última fase, el enfoque en el idioma, les permite a los estudiantes un análisis más profundo de algunas características en particular del idioma. En la Tabla 18 se encuentran los componentes del Aprendizaje Basado en Tareas a modo de resumen.

**Tabla 18. Componentes del Aprendizaje Basado en Tareas.**



(Willis, 1996, p. 38)



A continuación se analizan cada una de las tres fases.

Willis (1996) menciona que la fase de **pre-tarea** es usualmente la etapa más corta de todo el proceso debido a que puede durar de cinco a veinte minutos, esto dependerá del grado de familiaridad del estudiante con el tema y el tipo de tarea a desarrollar. Podrá incluir actividades como extractos de videos o grabaciones, estímulos visuales como fotografías, gráficos o tablas, intercambio de conocimiento o experiencias personales, el planteamiento del problema o cuestionarios. En muchos casos, si el grupo o el material se consigue fácilmente, se pueden utilizar juegos para niños como mímica, adivinanzas, juegos de acción, avión o juegos de pelota.

Una vez que se estableció el tema a desarrollar, hay que activar las palabras o frases que serán útiles tanto durante la realización como fuera del aula. Para esto, es necesario involucrar a todos los estudiantes y crear un interés para la realización de la tarea. De ser necesario habrá que presentar palabras o frases que sea probable que los estudiantes desconozcan pero que serán vitales durante la realización de la tarea. Debido a que es imposible conocer cuánto vocabulario conocen los estudiantes, Willis (1996) sugiere realizar una lluvia de ideas con todo el grupo y anotarlas en el pizarrón para que los estudiantes puedan consultarlas conforme se avanza en la tarea (la finalidad de esto es motivarlos para la realización de la tarea y no limitarlos en caso de desconocer palabras clave). Willis (1996) propone una serie de actividades de vocabulario para esta fase:

- Clasifica palabras y frases  
El profesor escribe y pronuncia una serie de palabras y frases conectadas con el tema y la tarea. Los estudiantes tienen que pensar en diferentes categorías para clasificarlas.
- Identifica el intruso  
El profesor escribe una serie de palabras y frases que estén relacionadas agregando una que no pertenezca al campo semántico. Los estudiantes analizan cuál es el intruso y por qué.
- Relaciona palabras o frases con imágenes  
Se necesita una serie de imágenes que correspondan al tema y dos o tres títulos para cada una de ellas. Los estudiantes relacionan las imágenes con los títulos y justifican su decisión.
- Diseña un juego de memoria  
Esta actividad es parecida a la anterior con la modificación de que las imágenes se muestran sólo por unos minutos y los estudiantes las relacionan con los títulos proporcionados.
- Crea lluvia de ideas o mapas mentales  
El profesor escribe palabras clave relacionadas con el tema de la tarea en el pizarrón. Los estudiantes proponen palabras y frases y el profesor les pregunta en dónde debería colocarlas con la finalidad de que se propongan ideas para clasificarlas.
- Entrevista a tu compañero  
Los estudiantes trabajan en parejas y escriben una serie de preguntas relacionadas con el tema. Los equipos intercambian preguntas y las clasifican.

- Narra experiencias similares o parecidas  
Los estudiantes escuchan una anécdota con la finalidad de encontrar a alguien con la misma experiencia.

El tercer paso en la fase pre-tarea es asegurarse que tanto en las instrucciones y objetivos como en la tarea a realizar no queden dudas. Para esto, el profesor puede demostrar la tarea con un estudiante, mostrar lo que otros compañeros han realizado, reproducir una grabación o un video de otros compañeros realizando la tarea o hacer que los estudiantes lean las instrucciones por sí mismos. Si la tarea requiere preparación previa, hay que asignar unos minutos para que los estudiantes se puedan preparar individualmente.

Para Willis (1996), el **ciclo de la tarea** consiste de tres etapas: tarea, planeación y reporte. La etapa **tarea** es una de las más importantes debido a que los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar aquellas estructuras gramaticales y vocabulario que dominan, trabajar simultáneamente (en parejas o en pequeños grupos) y lograr el objetivo de la tarea. Una vez que ha establecido el tema en la fase pre-tarea y los estudiantes realizan la tarea, el profesor observa y motiva a los estudiantes a cierta distancia con la finalidad de que no corrija errores de pronunciación o les sugiera formas en que puedan realizar la tarea. Así, el profesor es el encargado de:

- Asegurarse de que todas las parejas o pequeños grupos estén realizando la tarea indicada y que los objetivos de ésta sean claros.
- Motivar a todos los estudiantes a colaborar entre ellos.
- Pasar por alto aquellos errores gramaticales que comentan los estudiantes (estos se corregirán en la fase **Enfoque en el Idioma**).
- Interrumpir solamente si existiera alguna interferencia en la comunicación entre los estudiantes.
- Llevar control del tiempo de la tarea.

El tiempo para la realización de la tarea es de gran importancia debido a que ésta no debe ser muy larga que termine por aburrir a los estudiantes o muy corta que no permita a los estudiantes terminarla. Willis (1996) sugiere que es mejor asignar un periodo de tiempo corto y alargarlo después que tener que pedirle a los estudiantes que concluyan la actividad antes de que termine el tiempo.

Después de la fase de la tarea, los estudiantes se preparan para reportar sus resultados. Durante la **planeación**, los estudiantes podrán maximizar sus oportunidades de aprendizaje y el profesor los puede ayudar a planear sus reportes de forma efectiva. Para esto, será necesario que el profesor:

- Explique que cada equipo tendrá un presentador para reportar sus resultados a la clase.
- Sea claro con el propósito del reporte, esto es, qué tipo de información van a ver o escuchar los estudiantes y que harán con ésta. En la Tabla 19 encontramos algunos ejemplos de los diferentes propósitos que pueden tener los reportes de los estudiantes de acuerdo al tipo de tarea.
- Explique si pueden utilizar material de apoyo visual durante el reporte.

- Apoye a los estudiantes con el material que tienen para su disposición, ya sea, diccionarios, libros de gramática o internet.
- Establezca el tiempo que durarán las presentaciones o, si es un reporte escrito, el mínimo de palabras, líneas o párrafos que deberán incluir. Para ambos casos, el profesor deberá ser puntual con los parámetros que deberán utilizar.
- Fije un límite de tiempo que tienen los estudiantes para esta fase.
- Asigne roles específicos a cada uno de los integrantes de un equipo en caso de que uno solo realice todo el trabajo.

En la etapa de **planeación**, el principal rol del profesor es el de ser un consejero en el idioma meta y ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas de forma clara. Willis (1996) comenta que el profesor deberá hacer comentarios positivos o sugerencias sobre el trabajo de los equipos y alentar el trabajo colaborativo. Una vez que la mayoría de los equipos han terminado, Willis (1996) recomienda que se pase a las presentaciones.

**Tabla 19. Propósitos de los reportes.**

Tipos de Tareas	Ejemplos
1. Listados	Los estudiantes podrán: <ul style="list-style-type: none"> <li>• escuchar/leer las listas de otros equipos y comparar con la suya cuántos elementos tienen en común.</li> <li>• votar por la lista más completa.</li> </ul>
2. Ordenar y clasificar	Los estudiantes podrán: <ul style="list-style-type: none"> <li>• justificar sus prioridades para persuadir a los otros equipos.</li> </ul>
3. Comparaciones	Los estudiantes podrán: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ver cuántos equipos realizaron la tarea de la misma forma que ellos, o encontrar similitudes con el equipo presentador.</li> <li>• descubrir cuántos estudiantes están de acuerdo o en desacuerdo con el contenido del reporte y por qué.</li> </ul>
4. Resolución de problemas	Los estudiantes podrán: <ul style="list-style-type: none"> <li>• comparar (y listar) las estrategias utilizadas para la resolución del problema.</li> <li>• justificar o evaluar los resultados.</li> <li>• votar por la mejor solución.</li> <li>• recomendar una solución.</li> </ul>
5. Compartir experiencias personales	Los estudiantes podrán: <ul style="list-style-type: none"> <li>• anotar ideas de interés y compararlas después.</li> <li>• escribir preguntas para el presentador del equipo.</li> <li>• seleccionar una para realizar un resumen por escrito.</li> </ul>
6. Tareas creativas	Los estudiantes podrán: <ul style="list-style-type: none"> <li>• decir lo que más disfrutaron de la presentación de los otros equipos.</li> <li>• escribir una reseña del trabajo de otro equipo para que ellos lo lean.</li> </ul>

(Willis, 1996, p. 57)

A continuación, se describe la siguiente etapa en el ciclo de la tarea. La etapa de **reporte** consiste en una breve presentación de forma oral o escrita de los resultados de la etapa tarea. Para esta fase, el idioma utilizado es comúnmente planeado, ya que los estudiantes deberán organizar lo que quieren decir, así como utilizar el

vocabulario adecuado al contexto. Debido a que existe una curiosidad natural entre los estudiantes para descubrir cómo consiguieron los demás los mismos objetivos, ellos tendrán un estímulo natural para mejorar y pulir su conocimiento del idioma meta. Este reto será de gran ayuda ya que los estudiantes podrán recibir ayuda de sus compañeros, profesor, diccionarios o libros de gramática. El rol del profesor consiste en ser moderador.

Durante el Ciclo de la Tarea, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas con la finalidad de conseguir el resultado de la tarea y reportar sus resultados. En la fase **Enfoque en el Idioma**, los estudiantes identifican y analizan sobre distintos aspectos específicos de la lengua meta con la finalidad de que en un futuro puedan reconocerlos y contar con su uso y significado.

Con lo anterior, en la etapa **análisis** los estudiantes son los encargados de analizar aquellas expresiones o vocabulario utilizado durante el ciclo de la tarea cuando están familiarizados con los significados expresados con anterioridad y ahora tendrán la oportunidad de analizarlas con detenimiento.

Willis (1996) menciona que las actividades enfocadas en el análisis del idioma les dan tiempo a los estudiantes de sistematizar y construir su conocimiento de gramática y promueven e incrementan su repertorio de expresiones léxicas. Para cada actividad el objetivo debe ser claro y se tendrán que proporcionar uno o dos ejemplos a la clase.

Mientras los estudiantes llevan a cabo el análisis del idioma, el profesor responde preguntas individuales, permite que los estudiantes analicen los elementos gramaticales, da ejemplos adicionales y tratar de dar explicaciones en la lengua meta. Una vez realizada esta pequeña fase, el profesor se encarga de pedir ejemplos a los estudiantes y los anota en el pizarrón.

Willis (1996) sugiere iniciar con una actividad que se enfoque en las palabras o frases que expresan significados relacionados con el tema principal a desarrollar, además de proponer tres puntos de partida para las actividades dedicadas al análisis:

1. Palabras que se refieren a **conceptos semánticos** (temas, funciones, nociones). Por ejemplo:
  - Subraya seis oraciones referentes al frío y sus efectos. ¿Qué otras frases parecidas conoces?
  - Encuentra ocho palabras o frases relacionadas al concepto tiempo. ¿De cuántas maneras puedes clasificarlas? Enlístalas en categorías.
2. Palabras o partes de palabras con alguna **característica** en particular. Éstas pueden ser de acuerdo a su función gramatical, significado o uso. Por ejemplo:
  - Encuentra tres oraciones con la palabra “*had*”. ¿Se pueden sustituir por oraciones en Pasado Simple? ¿Cambiaría su significado?
  - Subraya la oración “*pick the lock*”. Busca el significado de la palabra “pick”. ¿Qué otras frases con la palabra “*pick*” encuentras en el diccionario?

3. Grupos de palabras con **significado gramatical** en específico (sustantivos, verbos, preposiciones, entre otros.). Por ejemplo:
- Encuentra frases u oraciones con verbos que terminan en *-ing*. ¿Cuáles describen a alguien o algo? ¿Cuáles son precedidos por *am/is/are*? ¿Cuáles son seguidos por los verbos *stop/start*?

Una vez que se seleccionó una actividad de inicio, el profesor se encargará de revisar ejemplos y analizarlos con el grupo. Los estudiantes contribuirán con algún ejemplo adicional. Por ejemplo, los estudiantes clasifican verbos de un texto de acuerdo a su función gramatical (pasado participio). En este punto, Willis (1996) sugiere que los estudiantes tengan un cuaderno dedicado a anotar todos aquellos ejemplos dados en esta fase de la tarea.

Las actividades enfocadas para la **práctica del idioma** son utilizadas para consolidación y revisión de dudas, también son de gran ayuda para repasar vocabulario. Willis (1996) propone once actividades y éstas incluirán las características gramaticales previamente vistas. A continuación se mencionan:

- **Repetición**  
Esta consiste en la repetición de frases u oraciones las cuales pueden ser realizadas de forma individual, equipos o grupal.
- **Escuchar y completar**  
Los estudiantes escriben una lista de frases u oraciones útiles. Los estudiantes practican mientras uno dice una porción de la oración y los demás la completan.
- **Ejemplos con espacios en blanco**  
Los estudiantes escriben una lista de cinco a diez oraciones que hayan revisado durante el ciclo de la tarea omitiendo una o dos palabras. Intercambian su lista con otros equipos, lo cuales deberán completar los espacios de memoria.
- **Borrado progresivo**  
Esta actividad la realiza el profesor después de haber revisado ejemplos en el pizarrón. Este va borrando palabras de las oraciones mientras los estudiantes recuerdan el vocabulario ya borrado.
- **Transformar una oración con la misma idea**  
Los estudiantes seleccionan una oración larga de algún texto o audio que hayan revisado en el ciclo de la tarea. Los estudiantes deberán escribir la misma información con diferentes palabras, ya sea en oraciones simples o pequeñas.
- **Retransformar gramaticalmente una oración**  
Una vez realizado el “transformar una oración con la misma idea”, los estudiantes reescribirán las oraciones previamente reescritas y las regresarán a la idea original sin ayuda de su libro de texto o transcripción.
- **Retos de memoria**  
El profesor entregará una serie de palabras a los estudiantes y éstos deberán escribir oraciones completas o recordar el sujeto del verbo.
- **Concordancia de palabras en común**  
Los estudiantes reciben un texto de una serie de aproximadamente diez opciones con la finalidad de investigar en qué contexto aparecen una o dos palabras comunes.

- Uso del diccionario  
Los estudiantes, en su papel de investigadores, investigarán diferentes significados de alguna palabra común con la finalidad de completar un *cloze test*, juego de memoria o una actividad de “encuentra al intruso”.
- Grabaciones personales  
Los estudiantes utilizarán grabaciones personales o de compañeros durante sus presentaciones, las cuales volverán a escuchar y las regrabarán con mejoras.
- Juegos de computadora  
Los estudiantes trabajarán con algún programa o actividad educativa enfocada al tema visto en el ciclo de la tarea.

En este capítulo ha resultado de gran importancia describir las teorías de aprendizaje que sirven como pilar para este proyecto de investigación. Gracias a ellas, sabemos que se aprende a través de la acción (con la ayuda de los compañeros de clase y del profesor). También se presentaron estrategias de aprendizaje, las cuales ayudan a los estudiantes a estar conscientes de cómo aprenden y podrán utilizarlas de acuerdo a la situación en la que se encuentran debido a que todo alumno tiene su propia forma de aprender. A su vez, se analizaron los elementos, características, tipos de tareas y el ciclo de una tarea, pues el manual para el aprendizaje de *phrasal verbs* para los estudiantes de la LEI se realizó con base en esta información.

## CAPÍTULO 4. Manual de apoyo para el alumno LEI

En este capítulo se hace una descripción de la importancia, características y aspectos a considerar cuando se enseña cada una de las cuatro habilidades discursivas de la lengua. A su vez, se presenta la organización del manual de apoyo para el aprendizaje de *phrasal verbs* tanto para el estudiante como para el profesor.

### 4.1 Habilidades discursivas de la lengua

Por más de seis décadas, la investigación y práctica ha identificado a lo que se conoce como las **cuatro habilidades** como una prioridad en la enseñanza del idioma inglés. Con lo anterior, tenemos que la comprensión oral (*listening*), producción oral (*speaking*), comprensión escrita (*reading*) y producción escrita (*writing*) componen las habilidades discursivas de lengua.

Con la finalidad de facilitar su descripción y componentes, se han agrupado en dos formas: aquellas habilidades cuya característica primordial es la recepción o comprensión de información y aquellas que involucran un resultado o una producción. A continuación se describe cada una de las características que poseen las habilidades discursivas de la lengua.

#### 4.1.1 Comprensión oral y escrita

Tanto la comprensión oral como la escrita son consideradas como habilidades pasivas o receptoras debido a que el oyente está en espera de información, esto es, no toma parte en el proceso comunicativo.

Cortés Moreno (2000) comenta que en la descodificación e interpretación de un texto<sup>6</sup> oral o escrito se siguen tanto procesos analíticos como procesos sintéticos. Un **proceso analítico** aquel que parte del bagaje cultural o conocimiento del mundo que tiene el oyente para acceder al mensaje y comprenderlo. Mientras que un **proceso sintético** involucra identificar y analizar las unidades mínimas (sonidos o letras) para ir construyendo otras intermedias (palabras) hasta llegar a las más amplias (oraciones). En el siguiente apartado se analiza la comprensión oral.

Para Lee y VanPatten (1995, p. 84) la comprensión oral es aquella que se enfoca a que los oyentes pueden comprender o no mientras interactúan dentro de un marco comunicativo, así como su manera de evidenciar comprensión.

Brown (2007, p. 299) menciona que la importancia que tiene la comprensión oral en el aprendizaje de un idioma no puede ser sobreestimada. Gracias a la recepción internalizamos la información lingüística y sin ésta el ser humano no sería capaz de producir un idioma de forma oral.

---

<sup>6</sup> La Real Academia de la Lengua define como texto al enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos.

Algunos de los procesos típicos de las actividades de comprensión oral propuestos por Cortés Moreno (2000) involucran:

- Asociar o distinguir (escuchar una historia y ordenar imágenes).
- Transferir (escuchar una descripción y dibujar una casa).
- Transcribir (dictar un texto y los estudiantes lo escriben).
- Audición focalizada (escuchar un pronóstico meteorológico y averiguar la temperatura en una ciudad específica).
- Ampliar (inventar el desenlace de una historia).
- Resumir (tomar notas en clase).
- Responder (contestar preguntas sobre detalles de un texto).
- Predecir (escuchar el inicio de una historia, imaginar y narrar el resto).

Con lo anterior, la comprensión oral no sólo puede ser observable, sino también podemos corroborar si los estudiantes han realmente comprendido algo a través de sus respuestas verbales o físicas. Complementando las actividades propuestas por Cortés Moreno, Brown (2007) propone las siguientes:

- Hacer (responder físicamente a un comando).
- Elegir (seleccionar una imagen, objeto o texto entre varios).
- Duplicar (traducir el mensaje escuchado hacia la lengua materna).
- Modelar (ordenar una comida después de haber escuchado un ejemplo).
- Conversar (entablar una conversación de forma lógica).

A continuación se presenta en qué consiste la otra habilidad receptora. Lee y VanPatten (1995, p. 211) comentan que la comprensión escrita es una actividad mental durante la cual elementos textuales son tomados y trabajados por medio de procesos mentales mediados por las características individuales del lector. Para esto, los lectores deben reconocer una serie de signos lingüísticos (letras, sílabas, palabras, frases) y usar sus mecanismos de procesamiento de datos para darles orden y sentido (Brown, 2007).

Varios de los tipos de lectura que realizamos cotidianamente incluyen: reportes, ensayos, novelas, historias cortas, obras de teatro, poesías, cartas, diarios, mensajes, anuncios, periódicos, cuestionarios, formas, signos, letreros, recetas, mapas, manuales, menús, entre otros.

Entre las actividades encaminadas a la comprensión escrita, Cortés Moreno (2000) propone las siguientes:

- Asociar o emparejar (palabras en una columna con sus definiciones en otra).
- Responder preguntas.
- Leer un texto incompleto y completar los espacios.
- Buscar ideas principales en un texto para realizar un resumen.
- Predecir (leer el primer párrafo de un texto e imaginar lo que sigue).
- Comparar textos y buscar similitudes o contradicciones.
- Ordenar datos (en orden cronológico).



- Reorganizar información (acomodar párrafos de un texto que han sido mezclados).
- Subrayar palabras cuyo significado se desconoce.
- Organizar grupos de intereses (estudiantes se agrupan con secciones de periódicos de acuerdo a sus gustos).

Ya se describieron aquellas habilidades que involucran comprensión, enseguida se analizan aquellas dedicadas a la producción.

#### **4.1.2 Producción oral y escrita**

Las habilidades de producción oral y escrita involucran la creación de un significado con la finalidad de tener una comunicación efectiva con sus oyentes o lectores.

Lee y VanPatten (1995, p. 167) mencionan que la producción oral se da cuando una persona expresa una idea a lo cual el oyente precisa dar respuesta alguna de acuerdo con su significado.

Una pequeña cantidad de actividades pueden catalogarse como producción oral debido a que es común encontrar que una misma actividad vaya encaminada al desarrollo de comprensión y producción oral. Cortés Moreno (2000) ejemplifica las siguientes actividades encaminadas a la práctica de ambas habilidades:

- Lectura en voz alta.
- Repetición mecánica (transformar una oración siguiendo un patrón).
- Dar instrucciones (describir los muebles en una habitación).
- Narrar una anécdota, historia o cuento.
- Dar una presentación.
- Juego lingüístico (adivinanzas).
- Dramatizaciones (preparadas previamente o improvisadas).
- Conversación telefónica.
- Debates.
- Conversación libre.

Enseguida se analiza en qué consiste la producción escrita. Para Lee y VanPatten (1995, p. 214) la producción escrita es el término que se refiere a todas las actividades variadas que involucran el transferir el pensamiento y poder plasmarlas de alguna manera.

Brown (2007) propone las siguientes actividades para la práctica de producción escrita:

- Dictados (letras, palabras, oraciones).
- Escritos controlados o guiados.
- Tomar notas.
- Escritos libres (diarios, cartas, postales, mensajes).
- Escritos académicos (ensayos, reportes).

En el siguiente apartado se presenta el manual de apoyo para el aprendizaje de *phrasal verbs* diseñado para los estudiantes de la LEI que cursan el quinto y sexto semestre de la licenciatura.

## 4.2 Organización del manual de apoyo

Para el diseño del manual se ha seleccionado el enfoque comunicativo basado en tareas con el apoyo de la metodología propuesta por Willis (1996). El modelo de Willis, o ciclo de una tarea, consta de tres fases: pre-tarea, ciclo de la tarea y el enfoque en el idioma. En la fase pre-tarea se presenta la introducción a la unidad y a la tarea para seguir con el ciclo de la tarea, en la cual los estudiantes realizan la tarea a realizar con los resultados encontrados a lo largo de ésta. Finalmente, el ciclo se cierra con el enfoque en el idioma en el que los estudiantes analizan las estructuras gramaticales y vocabulario utilizado en el ciclo de la tarea. Posteriormente, los estudiantes realizan actividades enfocadas en la práctica y consolidación del vocabulario revisado previamente.

El manual está diseñado en dos partes: una para el estudiante y otra para el profesor. La propuesta en ambos manuales incluye seis unidades las cuales corresponden a los seis tipos de tareas propuestos por Willis (1996). En cada unidad, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar con un tema diferente y desarrollar dos habilidades discursivas de la lengua; así, a lo largo de las seis unidades se habrá practicado con las cuatro.

En el manual para el estudiante se conjuntan las unidades diseñadas para la práctica adicional de *phrasal verbs*. Las tareas son presentadas en el orden propuesto por Willis (1996) y en cada una se practican dos habilidades discursivas de la lengua.

El manual para el profesor se compone de la descripción de la tarea a realizar. Las tareas incluyen: nombre de la unidad, tipo de tarea (incluyendo procesos, punto de partida, resultado final y tarea sucesiva), habilidad a practicar, procedimiento, material a utilizar, tiempo estimado de la tarea y clave de respuestas. Las actividades de comprensión oral incluyen la transcripción de los diálogos.

El resultado del instrumento aplicado arrojó que los estudiantes de la LEI presentan dificultades con quince *phrasal verbs* seleccionados de su libro de texto. En la Tabla 20 se encuentra la distribución de las seis unidades del manual de apoyo.

**Tabla 20. Distribución de *phrasal verbs* por unidad.**

<b>Unidad</b>	<b><i>Phrasal verbs</i></b>
1	<i>break off, conjure up, plug into</i>
2	<i>buckle down, hand out, put down</i>
3	<i>break up, set up, sort out</i>
4	<i>clear up, get away from, rest on</i>
5	<i>branch out, fall into, put off</i>
6	repaso

Es importante mencionar que los estudiantes de la LEI tendrán la oportunidad de practicar con otros *phrasal verbs* además de los quince seleccionados para el diseño del manual.

En cada tarea, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de forma individual, en parejas, pequeños grupos o la clase completa. Se sugiere que para el desarrollo de la tarea uno a la cinco se dediquen 60 minutos aproximadamente, y para la sexta se dedique 120 minutos debido a que en este tipo de tarea los estudiantes realizan un proyecto más complejo.

En la Tabla 21 se muestra el contenido del manual de apoyo. En ella encontramos las seis unidades y sus nombres; los *phrasal verb*, habilidades discursivas de la lengua y tipo de tarea a practicar por unidad. En cada unidad se señalan los procesos, puntos de partida, resultado final de la tarea y la tarea sucesiva a modo de cierre. Además, se incluye el tipo de estrategia que los estudiantes tendrán oportunidad de revisar y realizar en cada unidad.

A continuación se presentan los manuales.

Tabla 21. Tabla de contenidos del manual de apoyo.

Unidad	<i>Phrasal verb</i>	Habilidad discursiva de la lengua	Tipo de tarea	Procesos	Punto de partida	Resultado final de la tarea	Tarea sucesiva	Estrategias
<b>Unidad 1</b> <i>Time off</i>	<i>break off</i> <i>conjure up</i> <i>plug into</i>	Comprensión oral Producción oral	Listados	Búsqueda de información	Acciones relacionadas con <i>phrasal verbs</i> .	Listado de <i>phrasal verbs</i>	Los estudiantes practican <i>phrasal verbs</i> con un juego de memoria.	<b>Cognitivas:</b> Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i>
<b>Unidad 2</b> <i>In my view</i>	<i>buckle down</i> <i>hand out</i> <i>put down</i>	Comprensión escrita Producción escrita	Ordenar y clasificar	Categorizar	Tablas incompletas	<i>Phrasal verbs</i> ordenados de acuerdo a un criterio	Los estudiantes realizan una presentación oral.	<b>Memoria:</b> Crear conexiones mentales
<b>Unidad 3</b> <i>Keeping in touch</i>	<i>break up</i> <i>set up</i> <i>sort out</i>	Producción oral Comprensión escrita	Comparaciones	Contrastar y encontrar diferencias	Contrastar dos textos, uno oral y uno escrito	Ideas organizadas de acuerdo a un criterio	Los estudiantes juegan “encuentre las diferencias” dos veces con sus compañeros.	<b>Memoria:</b> Revisar y repasar
<b>Unidad 4</b> <i>Acting on advice</i>	<i>clear up</i> <i>get away from</i> <i>rest on</i>	Comprensión oral Producción oral Producción escrita	Resolución de problemas	Analizar situaciones reales o hipotéticas	Sugerencia a una persona que escribió una carta	Solución del problema	Los estudiantes presentan, justifican y discuten sus soluciones.	<b>Cognitivas:</b> Analizar y razonar
<b>Unidad 5</b> <i>You live and learn</i>	<i>branch out</i> <i>fall into</i> <i>put off</i>	Producción oral Producción escrita	Compartir experiencias personales	Narraciones	Descubrir qué es lo que piensan los compañeros de clase sobre el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> .	Reacciones personales	Los estudiantes identifican y cuentan las reacciones u opiniones que comparten con otros estudiantes.	<b>Memoria:</b> Emplear acciones
<b>Unidad 6</b> <i>Leaf through a leaflet</i>	Repaso	Comprensión oral Producción oral Comprensión escrita Producción escrita	Tareas creativas	Lluvia de ideas búsqueda de información, ordenar, clasificar y comparar.	Diseñar y escribir un folleto	Folleto	Los estudiantes escribirán una reseña de un folleto.	<b>Cognitivas:</b> Practicar

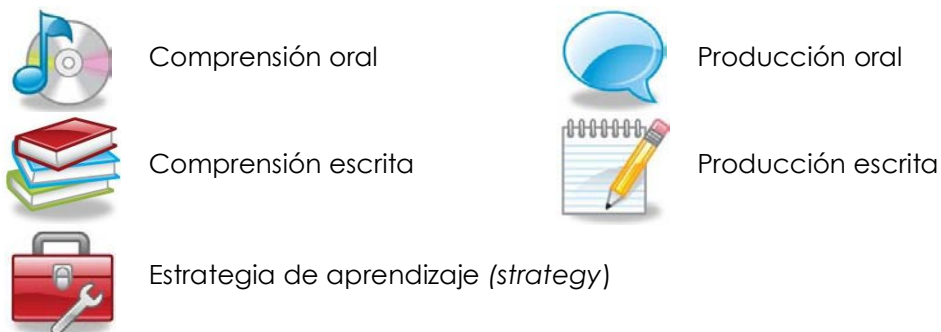
# **Manual del estudiante**

## Bienvenida

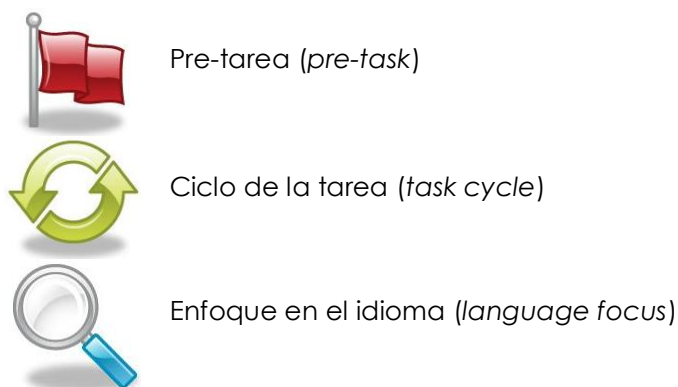
Estimados alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, bienvenidos al Manual para el Aprendizaje de *Phrasal Verbs*, el cual les dará la oportunidad de trabajar con un aspecto característico del idioma inglés como lo son los *phrasal verbs*.

Este manual consta de seis unidades, todas enfocadas y diseñadas específicamente para que practiquen con los *phrasal verbs* seleccionados de su libro de texto *Objective Advanced*.

El manual está diseñado para que puedan practicar comprensión oral (*listening*), producción oral (*speaking*), comprensión escrita (*reading*), producción escrita (*writing*), además de mejorar sus estrategias de aprendizaje. Cada una de ellas está identificada con los siguientes íconos:



Las tareas diseñadas para este manual están basadas en la metodología propuesta por Willis (1996), la cual consta de tres fases: pre-tarea, ciclo de la tarea y enfoque en el idioma. Cada una de ellas está identificada con los siguientes íconos.



Espero que este manual sea de gran ayuda, tanto para la práctica de *phrasal verbs* como para el desarrollo de las tareas.

¡Estoy completamente segura de que disfrutarán este manual!  
Socorro Sánchez

## Mapa de las Unidades

Número de Unidad	Título	Phrasal verb	Habilidades discursivas de la lengua	Estrategia	Tarea
Unidad 1	<i>At the phone</i>	<i>break off conjure up plug into</i>	Comprensión oral Producción oral	Cognitiva: Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i>	Listados
Unidad 2	<i>In my view</i>	<i>buckle down hand down put down</i>	Comprensión escrita Producción escrita	Memoria: Crear conexiones mentales	Ordenar y clasificar
Unidad 3	<i>Keeping in touch</i>	<i>break up set up sort out</i>	Comprensión oral Comprensión escrita	Memoria: Revisar y repasar	Comparaciones
Unidad 4	<i>Acting on advice</i>	<i>clear up get away from rest on</i>	Comprensión escrita Producción oral Producción escrita	Cognitiva: Analizar y razonar	Resolución de problemas
Unidad 5	<i>You live and learn</i>	<i>branch out fall into put off</i>	Producción oral Producción escrita	Memoria: Emplear acciones	Compartir experiencias personales
Unidad 6	<i>Leaf through a leaflet</i>	Repaso	Comprensión oral Producción oral Comprensión escrita Producción escrita	Cognitiva: Practicar	Tareas creativas



Pre-task

1. Look at the photos. Match them with the appropriate sentence.



1.

a. That smell **conjures up** memories of my childhood.



2.

b. First, **plug into** the network extender.



3.

c. The line **broke off**.

2. Discuss these questions with a partner.

- a. What do the words in bold have in common?
- b. Can you mention more examples?



3. Listen to the conversation. How many phrasal verbs are mentioned in the messages? Write them down.

---



---



---

4. Listen again. How many do they mention? Check with a partner.



Task cycle

5. Work in teams of three. Complete the chart with the phrasal verbs from 3. Use this chart as an example.

Phrasal verb	Meaning	Example



- 6. Add to the list any other additional examples you find in your Student's Book.
- 7. Plan a presentation for the class using the phrasal verbs from 5. Listen to your partners' lists. Compare them.
- 8. Now decide which list was the most complete. Which list got the most votes?



Language focus

- 9. Which phrasal verbs from the Task Cycle are new for you? Check with your teacher.

	<b>Phrasal verb TIP</b>	<b>Remember:</b> A phrasal verb is the combination of a verb and an adverb called <i>particle</i> ; together they form a literal or an abstract meaning.
--	-------------------------	--

- 10. Look at the example. Which word is missing? Think of five sentences and write them on five pieces of paper. Exchange your papers with a different team. Answer them.

Can you ring me \_\_\_\_\_ when you get home?



- 11. Work with a different partner. Play a memory game. Mention as many phrasal verbs as possible from the Task cycle.

How many phrasal verbs do you remember?

Put through, hang up, cut off, ...



Strategy

- 12. Highlight the new phrasal verbs you find in your Student's Book. Work with them as in the Task cycle.



Pre-task

1. Discuss these questions with a partner.

- a. Have you ever written a letter to a magazine? Why?
- b. Would you write a letter to a magazine asking for advice? Why? Why not?
- c. Who do you think would write a letter asking for advice? Would you do so?



2. Read the text below.

ASK THE READERS		
Let our readers help you with your relationship problems. Here are this week's letters. We'll publish some of your answers next week.		
<p>I am worried about my best friend. He was a very reliable and trustworthy person. Now he seems like a different person. I don't want to have problems with him but I think he should <b>buckle down</b>. Should I say anything?</p> <p style="text-align: right;">-Rose, NY.</p>	<p>I have been happily married for ten years. However, lately, my husband has been getting more and more distant with me. When we are in public, he's always trying to <b>put me down</b>. It bothers me. What should I do?</p> <p style="text-align: right;">-Melanie, Miami.</p>	<p>A few weeks ago I told my daughter-in-law that she should take into consideration all my life experiences and <b>hand them down</b> to my grandchildren. She got really upset about it. How can I mend things with her?</p> <p style="text-align: right;">-Dea, California.</p>

3. Read the text again and look at the words in bold. Complete the chart with their correct definition.

Phrasal verb	Definition
	criticize someone publicly
	start working hard and seriously
	give knowledge or a skill to someone who is younger

4. Discuss these questions with a partner.

- a. What do the words in bold have in common?
- b. Can you mention more examples?



## Task cycle

4

5. Work with a partner. Organize the phrasal verbs you checked in Unit 1. Organize them either by A) particle or B) explanation. Use the following chart to help you.

Phrasal verb	Particle/Explanation	Example



6. Plan a written report for the class with your partner using the phrasal verbs from 5.

7. Listen to the other teams' reports. Check how many teams did the task in the same way. How many did the task differently? Compare them.

8. How did the other teams organize their phrasal verbs? Do you agree with them? What is different? Give your reasons.



## Language focus

9. Which phrasal verbs from the Task Cycle are new for you? Check with your teacher.



**Phrasal  
verb  
TIP**

**Remember:** The particle of a phrasal verb can help you to discover the meaning.

10. Your teacher will give you a set of cards, all containing phrasal verbs (Unit 2, photocopyable material). Write complete sentences using them. Look at the example.

ring back

Can you **ring** me **back** when you get home?



## Strategy

5

11. Organize the phrasal verbs you checked in Unit 1 into different categories. Work with them as in the Task cycle. How many different categories did you organize them into? Check with a partner.



**Pre-task**

**1. Discuss these questions with a partner.**

- a. Which method(s) of communication do you use with your family, friends and relatives – face-to-face conversation, telephone, email, letters or social networks? Which method do you think is the best for different occasions?
- b. Do you think it is necessary to see someone regularly in order to maintain a relationship? Why? Why not?
- c. How has technology affected the way we keep in touch with people?



**2. You are going to listen to a conversation between Maria and Darius. In it they talk about how technology affects the way we communicate. How do they feel? Listen and complete the chart.**

Name	Main idea	Extra information
Maria		
Darius		

**3. Who do you agree with, Maria or Darius? Check with a partner.**



**4. The underlined parts of this letter are written with informal expressions. Rewrite them using formal language.**

(1) Dear Tom Roberts.

I am writing in connection with a recent visit to your hotel. I (2) set up a meeting with my fellow colleagues to (3) sort out the company's problems. When the event broke up, we ...

- (1) Dear Sir.
- (2) \_\_\_\_\_
- (3) \_\_\_\_\_
- (4) \_\_\_\_\_

**5. Check with a partner.**



**Task cycle**

**6. Check the phrasal verbs from Unit 1 and Unit 2. How many of them have a one-word equivalent? Write them down. Check with a partner.**

---



---



---



---



---

7. Plan a presentation for the class with your partner, use the phrasal verbs from 6. Listen to the other teams' lists. Compare them.

8. Now decide which presentation was the most complete. How many students agree with the content?



Language focus

9. Which phrasal verbs from the Task Cycle are new for you? Check with your teacher.



Phrasal verb TIP

Remember: Register is the word used to refer to whether a word is formal or informal. Phrasal verbs are usually used with an informal register and sometimes have a one-word equivalent which is used with a formal register.

10. Look at the example. Write eight sentences using eight phrasal verbs with a one-word equivalent you checked on the Task cycle.

1. I'll set up a meeting for Thursday.

11. Work with a partner. Read him/her the sentences. Now, read the beginning and your partner will complete the sentence by using a one-word equivalent of the phrasal verb mentioned.

I'll...

... organize a meeting for Thursday.



Strategy

12. How many phrasal verbs do you remember from Unit 1 and Unit 2? Write them down with their meanings.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. Remember to practice and review more than once all the new phrasal verbs you study.



Pre-task

1. Discuss these questions with a partner.

- a. When you have a problem, who do you go to and ask for help?
- b. Have you ever asked for help from a stranger?
- c. Would you ask for advice from a columnist? Why? Why not?



2. Read the text below.

Hi Emma,  
How is your new job? I know you have problems at work. Have you **cleared up** the misunderstanding of how things have magically disappeared from the office? What do your coworkers say about it? I guess they are not happy with this. Your being suspicious is clearly **based on** something real. You should **get away from** that place. Keep open eyes on everybody.  
Keep me posted,  
Maria

3. What are the meanings of the words in bold?

4. Work with a partner. What would you do in Maria's situation?



Task cycle

5. What strategies would you recommend Maria? Write them down.

---

---

---

---

---

---



6. Work with a partner. Answer Maria's letter. Include a list of strategies and the reason you chose them. Use your ideas from 5.

7. Work with a partner. Create a list of the strategies you can use to remember phrasal verbs and their meanings. Check with the class.



8. Which phrasal verbs and grammatical structures from the Task Cycle are new for you? Check with your teacher.

	<b>Phrasal verb TIP</b>	<b>Remember:</b> There are different kinds of phrasal verbs: transitive phrasal verbs, intransitive phrasal verbs, transitive and intransitive verbs and phrasal verbs with three elements.
--	-------------------------	---

9. How many phrasal verbs can you remember from Unit 1, Unit 2 and Unit 3? Write them down.

---



---



---



---



---



---



---



---




---



---

10. Work with the class using the phrasal verbs from 9 and create a mind map on the whiteboard. Check it with your teacher.

11. While your teacher erases the whiteboard, how many phrasal verbs and their meanings can you remember?

 12. Plan a presentation for the class with your partner using the strategies you wrote in 7. Be prepared to justify your choices. Listen to your partners presentations. Compare them.

13. Now decide which presentation was the most complete and useful.

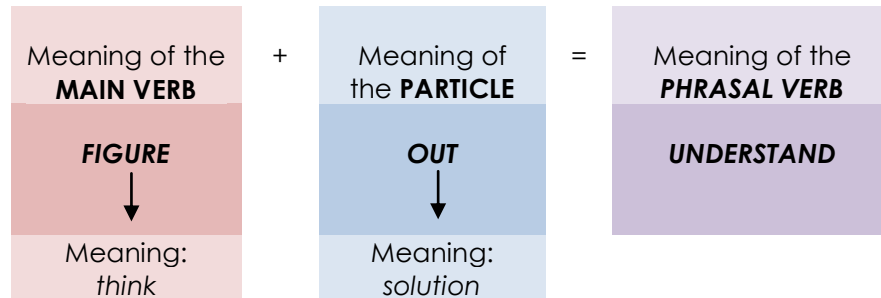




## Strategy

10

14. A phrasal verb works as a unit with a unique meaning but, can you think of some phrasal verbs that, by separating them into parts, can help you to discover its meaning. Example:



(Adapted from *Phrasal Verb Demon*)

15. Check your examples with the class.



## Pre-task

11

1. With a partner, discuss these questions about learning *phrasal verbs* and their challenges.
  - a. Students **fall into** different categories when it comes to learning new phrasal verbs. Do you have one? If so, which one would be yours?
  - b. Students have you **branched out** from memorizing phrasal verbs to using new techniques to remember them. If so, what have you done?
  - c. Why do you think students **put off** the use of phrasal verbs?
2. What are the meanings of the phrasal verbs in bold?



## Task cycle

3. Work with a partner. What does he/she think about phrasal verbs? What experiences has he/she had? How often does he/she use them? Does he/she avoid them? If so, why? Think of three different questions and create a small survey. Use the following chart to help you.

Question	Opinions/ Experiences
1.	
2.	
3.	



4. Plan a written report for the class using the information from 3.
5. Now listen to your classmates' reports. Think of two questions about their experience with phrasal verbs? Ask these questions to your classmate.
6. How similar or different are your classmates' experiences? Discuss with a partner.



## Language focus

7. Which phrasal verbs and grammatical structures from the Task Cycle are new for you? Check with your teacher.



## Phrasal verb TIP

**Remember:** A phrasal verb can have two or more meanings, one is usually a literal meaning and the others are usually abstract meanings.



8. Work with a different partner. Use the questions you wrote in 3. Record your interviews. Listen to your recorded interviews. How can you improve them? Practice them and record again.

9. Discuss how you would present the information obtained in your surveys in the form of a spoken report. What kind of language would be appropriate? How long should it be?

10. Present your information to the rest of the class.



**Strategy**

11. How many phrasal verbs can you remember from previous units? Which phrasal verbs are difficult to remember? Write them down.

---

---

---

---

---

---

12. Can you think of a mechanical movement to remember them? Keep in mind that it can be a physical movement, a sensation, a specific action (for example, writing the phrasal verbs on different papers and classifying them). Share your ideas with the class.





9. Now decide which leaflet was the most complete. Which one did you like the most? Share your opinion with the class.



10. Exchange leaflets with a different team. Read them. How did the other teams organize their leaflets? What information is similar? What is different? Give your reasons.

11. Plan a written review about a team's leaflet. Share it with the class.



Language focus

12. Which phrasal verbs and grammatical structures from the Task Cycle are new for you? Check with your teacher.

	<b>Phrasal verb TIP</b>	<b>Remember:</b> Phrasal verbs can be transitive and intransitive. Transitive phrasal verbs have an object and intransitive phrasal verbs don't need an object.
--	-------------------------	---

13. Each unit has three different phrasal verbs. Do you remember them? What do they mean? Write them down.

---



---



---



---



---



---

14. Which ones have more than one meaning? Check with a dictionary.

15. Write eight phrasal verbs and a new meaning you checked in a dictionary on eight pieces of paper. Play a memory game with a partner.



Strategy

16. How can you learn the new meanings of the phrasal verbs from 13? What strategies can you use? Check with a partner.

## Referencias del Manual del Estudiante

### Impresas

O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Student's Book*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Workbook*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.

### Electrónicas

*About Words*. A blog from Cambridge Dictionaries Online. Retrieved from <http://dictionaryblog.cambridge.org/>.

*Phrasal Verb Demon*. Complete Guide to Phrasal Verbs. Retrieved from <http://www.phrasalverbdemon.com/>.

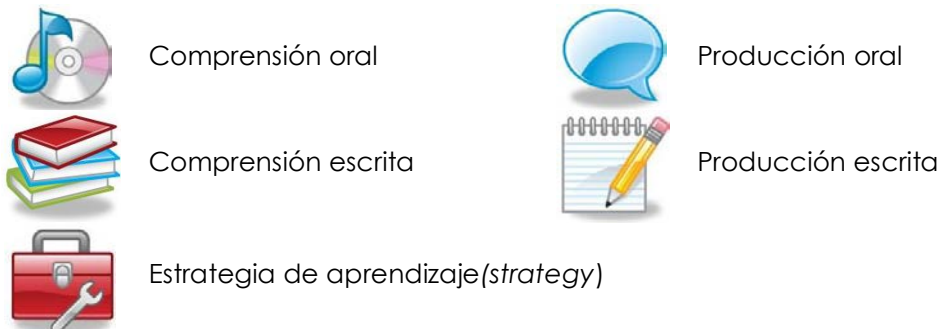
# **Manual del profesor**



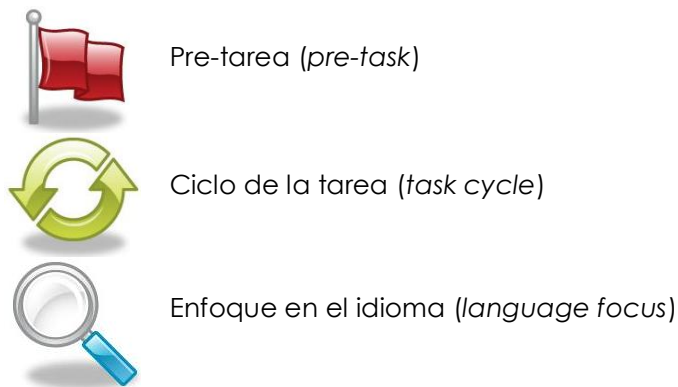
## Bienvenida

Estimado profesor de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, bienvenido al Manual para el Aprendizaje de *Phrasal Verbs*, el cual te da la oportunidad de trabajar con un aspecto característico del idioma inglés como lo son los *phrasal verbs*.

El siguiente manual está diseñado para que tus estudiantes puedan practicar comprensión oral (*listening*), producción oral (*speaking*), comprensión escrita (*reading*), producción escrita (*writing*), además de mejorar sus estrategias de aprendizaje. Cada una de ellas está identificada con los siguientes íconos:



Para garantizar la práctica con *phrasal verbs*, las tareas y metodología presentadas en este manual se rigen por la propuesta por Willis (1996), la cual consiste en tres fases: pre-tarea, ciclo de la tarea y enfoque en el idioma, los cuales se identifican con los siguientes iconos:



La fase Pre-tarea consiste en la introducción al tema y la tarea a realizar. En la fase Ciclo de la tarea los estudiantes realizan la tarea y tienen la oportunidad de preparar un reporte o los resultados de la misma. Es importante señalar que a la hora de organizar las presentaciones es necesario tener en cuenta el número de *phrasal verbs* y de estudiantes en la clase con la finalidad de no abarcar más tiempo del necesario. La fase Enfoque en el idioma consiste en el análisis y práctica de palabras, frases o patrones utilizados durante el Ciclo de la tarea.

Willis (1996) propone seis tipos de tareas: listados, ordenar y clasificar, comparaciones, resolución de problemas, compartir experiencias personales y tareas creativas. Cada tarea tiene un resultado comunicativo, también llamado resultado final de la tarea, el cual funciona como el objetivo de la tarea y

determina cuando los estudiantes la han completado. En el presente manual, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar tanto la tarea como el resultado comunicativo.

A su vez, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar alguna de las diferentes estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford (1990). Estas herramientas son de gran ayuda como auxiliares cuando los estudiantes enfrentan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo, cada uno de las fases de la tarea; se trata de todo un proceso en el cual los estudiantes maximizan sus oportunidades de aprendizaje y tú, como su profesor, tienes la oportunidad de guiarlos a través de esta experiencia.

Espero que este manual sea de gran ayuda tanto para ti profesor de la LEI como para tus estudiantes.

¡Estoy completamente segura de que disfrutarás este manual!  
Socorro Sánchez

## Mapa de las Unidades

Número de unidad	Phrasal verb	Habilidades discursivas de la lengua	Tipo de tarea (Willis)	Resultado final de la tarea	Estrategia
<b>Unidad 1</b> <i>Time off</i>	<i>break off</i> <i>conjure up</i> <i>plug into</i>	Comprensión oral Producción oral	Listados	Listado de <i>phrasal verbs</i>	Cognitiva: Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i> .
<b>Unidad 2</b> <i>In my view</i>	<i>buckle down</i> <i>hand out</i> <i>put down</i>	Comprensión escrita Producción escrita	Ordenar y clasificar	<i>Phrasal verbs</i> ordenados de acuerdo a un criterio	Memoria: Crear conexiones mentales.
<b>Unidad 3</b> <i>Keeping in touch</i>	<i>break up</i> <i>set up</i> <i>sort out</i>	Producción oral Comprensión escrita	Comparaciones	Ideas organizadas de acuerdo a un criterio	Memoria: Revisar y repasar
<b>Unidad 4</b> <i>Acting on advice</i>	<i>clear up</i> <i>get away from</i> <i>rest on</i>	Comprensión oral Producción oral Producción escrita	Resolución de problemas	Solución del problema	Cognitiva: Analizar y razonar
<b>Unidad 5</b> <i>You live and learn</i>	<i>branch out</i> <i>fall into</i> <i>put off</i>	Producción oral Producción escrita	Compartir experiencias personales	Reacciones personales	Memoria: Emplear acciones
<b>Unidad 6</b> <i>Leaf through a leaflet</i>	Repaso	Comprensión oral Producción oral Comprensión escrita Producción escrita	Tareas creativas	Folleto	Cognitiva: Practicar




## Unit 1 At the phone

<b>Habilidad discursiva de la lengua</b>	Comprensión oral Producción oral	
<b>Estrategias</b>	Cognitiva: Crear estructuras de <i>input</i> y <i>output</i>	
<b>Material</b>	Pre-tarea	Manual del estudiante, grabadora y CD.
	Ciclo de la tarea	Tarea: Manual del estudiante. Reporte: papel, bond, marcadores base agua y cinta adhesiva.
	Enfoque en el Idioma	Manual del estudiante y papel.

<b>Tipo de tarea (Willis)</b>	Listados
<b>Resultado final de la tarea</b>	Listado de <i>phrasal verbs</i>
<b>Objetivos</b>	Los estudiantes serán capaces de elaborar una lista de <i>phrasal verbs</i> de su libro de texto.
<b>Vocabulario</b>	<i>break off, conjure up, plug into</i>
<b>Tiempo Estimado</b>	
<b>Pre-tarea</b>	15 minutos
<b>Ciclo de la tarea</b>	35 minutos
<b>Enfoque en el Idioma</b>	20 minutos

Clave de respuestas														
<b>1</b>	1b, 2c, 3a.													
<b>3</b>	Seis <i>phrasal verbs</i> se mencionan: <i>ring back, go out, get back, plumb in, break up, turn up.</i>													
<b>5</b>	Posibles respuestas:													
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #cccccc;"><i>Phrasal verb</i></th> <th style="background-color: #cccccc;"><i>Meaning</i></th> <th style="background-color: #cccccc;"><i>Example</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>put through</i></td> <td><i>To connect someone to the person they want to speak on the phone.</i></td> <td><i>Hold on the line a moment and I'll put you through.</i></td> </tr> <tr> <td><i>hang up</i></td> <td><i>To put the telephone down at the end of a conversation.</i></td> <td><i>Mark hung up and sat back in his chair.</i></td> </tr> <tr> <td><i>cut off</i></td> <td><i>To have problems talking to a person because of a problem with the telephone.</i></td> <td><i>We got cut off in the middle of the call.</i></td> </tr> </tbody> </table>	<i>Phrasal verb</i>	<i>Meaning</i>	<i>Example</i>	<i>put through</i>	<i>To connect someone to the person they want to speak on the phone.</i>	<i>Hold on the line a moment and I'll put you through.</i>	<i>hang up</i>	<i>To put the telephone down at the end of a conversation.</i>	<i>Mark hung up and sat back in his chair.</i>	<i>cut off</i>	<i>To have problems talking to a person because of a problem with the telephone.</i>	<i>We got cut off in the middle of the call.</i>	
<i>Phrasal verb</i>	<i>Meaning</i>	<i>Example</i>												
<i>put through</i>	<i>To connect someone to the person they want to speak on the phone.</i>	<i>Hold on the line a moment and I'll put you through.</i>												
<i>hang up</i>	<i>To put the telephone down at the end of a conversation.</i>	<i>Mark hung up and sat back in his chair.</i>												
<i>cut off</i>	<i>To have problems talking to a person because of a problem with the telephone.</i>	<i>We got cut off in the middle of the call.</i>												
<b>10</b>	<i>back</i>													

Procedimiento y sugerencias	
<b>Pre-task</b>	
<b>1</b>	Los estudiantes relacionan las tres imágenes con las oraciones proporcionadas.

2	En pares, los estudiantes hablarán acerca de las características que tienen las palabras en negritas (todas son <i>phrasal verbs</i> ) y proporcionarán ejemplos adicionales.
3	Los estudiantes escucharán una conversación e identificarán los <i>phrasal verbs</i> que son mencionados.
4	Los estudiantes escuchan de nuevo la pista y mencionan el total de <i>phrasal verbs</i> en la conversación.
 <b>Task cycle</b>	
5	Se forman equipos de tres integrantes. Los estudiantes completan la tabla con los <i>phrasal verbs</i> (incluirán significado y un ejemplo) mencionados en la conversación del <i>pre-task</i> .
6	Los estudiantes identificarán los <i>phrasal verbs</i> que encuentren en su libro de texto ( <i>Objective Advanced</i> ) durante el tiempo asignado para la realización de la Tarea. La cantidad de <i>phrasal verbs</i> para análisis dependerá del número que identifiquen los estudiantes.
7	Los estudiantes diseñan una presentación para sus compañeros donde utilizarán los <i>phrasal verbs</i> encontrados en la actividad 5. El resto de la clase analizará las listas y las compararán. El número de presentaciones se seleccionarán de acuerdo al número de estudiantes que haya en la clase. Se recomienda que pasen 4 ó 5 equipos para no saturar a los estudiantes con mucha información.
8	Los estudiantes realizarán una votación y seleccionarán la lista que consideren contiene la mayor cantidad de <i>phrasal verbs</i> de su libro de texto.
 <b>Language focus</b>	
9	El profesor y los estudiantes realizarán el Análisis de los <i>phrasal verbs</i> , significados y ejemplos proporcionados por los equipos en el Reporte. Los estudiantes agregarán a sus listas aquellos <i>phrasal verbs</i> que sean diferentes.
10	Los estudiantes escriben cinco oraciones utilizando los <i>phrasal verbs</i> que se analizaron en el Reporte y Análisis. Las oraciones serán transcritas en cinco pedazos de papel omitiendo la partícula en cada uno de ellos. Los estudiantes intercambiarán papeles con otro compañero y escribirán la partícula que falta.
11	En esta unidad, los estudiantes mencionarán los <i>phrasal verbs</i> que se analizaron en el Reporte y Análisis.
 <b>Strategy</b>	
12	Los estudiantes practican la estrategia de "resaltar", en la cual, identifican información utilizando códigos de color para identificar <i>phrasal verbs</i> en su libro de texto.

### Transcripción del audio

**Speaker 1:** Hi, this is a message for Andy. I wanted to know about our homework. The history project. Can we word process it or has it got to be handwritten? I hope we are allowed to type it! Please could you **ring me back**? Oh, this is Eddie, by the way, I don't think I said. In case you've lost my number, it's 245908. I've got to **go out** at 7-ish, so I hope you **get back** before then. Bye.

**Speaker 2:** Hello, is that Michael removal's? Richard Johnstone gave me your number and suggested I contact you. I was wondering if you could move some stuff for me on the 22<sup>nd</sup>, or the 21<sup>st</sup> if you don't work on Saturdays. It's not a lot of stuff, just some beds and chest of drawers and bits and pieces into a house I'm going to **rent out** and it's only moving about a mile. Oh yes, and there's a fridge and a washing machine too. Would you be able to **plumb those in** for me as well? Could you **get back** to me and let me know your charges and availability. My name is Robert Smith and I'm at 0207 562 4957.

**Speaker 3:** Hi Nicky. It's Leila, just ringing for a bit of a gossip. Nothing important but there's some news you might be interested to hear. Jo's decided to resign. And wait till I tell you why! There'll soon be nobody left there at all! Anyhow, give me a ring when you **get back** and I'll fill you in on all the gory details. Bye.

**Speaker 4:** This is a message for Nicola Smith. It's Paolo calling about the seminar you're doing for us next Tuesday. Could you get here for 11 rather than 2 and then we'll finish at 3.30 not 5. So you'll still be doing three hours but it'll be **broken up** by lunch. And I'd better warn you that the group are really on the ball. So come prepared with loads of stuff to keep them going. They like doing things rather than just listening so make sure you come with plenty of stretching activities. They're very nice but pretty hard working. So don't say you haven't been warned. **Ring me back** if you've got any queries. It's probably easiest to catch me on my mobile – that's 0802 334 567.

**Speaker 5:** Hi, Michael? This is John. I've been trying to catch you all day but your machine's been on all the time and I don't really like talking to these things. Seems like I've got no choice now as I won't be near a phone for the next hour or so. Er, we're meeting for Bob's stag party at the *Red Lion* tonight not the *Slug and Lettuce*. Er hope you'll get this in time. If you haven't **turned up** by 8.15, I'll try ringing the Slug. Cheers.

**Speaker 6:** Andy? This is Alex. I've got this brilliant new PlayStation game. I only got it today and I'm already on level 6. Do you want to come round and try it later on this evening? Dad says I've got to get my homework done first but that should only take ten minutes. Come at 7 if you can. Bye.





**Transcripcion de audio tomada de:**

O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Teacher's Book*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

<b>Habilidad discursiva de la lengua</b>	Comprensión escrita Producción escrita	
<b>Estrategias</b>	Memoria: Crear conexiones mentales	
<b>Material</b>	Pre-tarea	Manual del estudiante.
	Ciclo de la tarea	Tarea: Manual del estudiante. Reporte: papel, bond, marcadores base agua y cinta adhesiva.
	Enfoque en el Idioma	Práctica: Manual del estudiante y material fotocopiado de la Unidad 2.

<b>Tipo de tarea (Willis)</b>	Ordenar y clasificar
<b>Resultado final de la tarea</b>	<i>Phrasal verbs</i> ordenados de acuerdo a un criterio
<b>Objetivos</b>	Los estudiantes serán capaces de clasificar, por partícula o significado, los <i>phrasal verbs</i> de la Unidad 1.
<b>Vocabulario</b>	<i>buckle down, hand down, put down</i>
<b>Tiempo Estimado</b>	
<b>Pre-tarea</b>	15 minutos
<b>Ciclo de la tarea</b>	35 minutos
<b>Enfoque en el Idioma</b>	20 minutos

<b>Clave de respuestas</b>									
<b>1</b>	Las respuestas pueden variar.								
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>put down: criticize someone publicly</i></li> <li><i>buckle down: start working hard and seriously</i></li> <li><i>hand down: give knowledge or a skill to someone who is younger</i></li> </ul>								
<b>5</b>	<p>Los estudiantes tienen dos opciones para clasificar los <i>phrasal verbs</i> de la Unidad 1: partícula o significado. Si los estudiantes los clasifican por partícula, todos los <i>phrasal verbs</i> deberán tener la misma. Si eligen clasificarlos por significado, las categorías pudieran incluir: tiempo, lugar, trabajo, fuego, etc.</p> <p>Posibles respuestas:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><i>Phrasal verb</i></th> <th style="text-align: center;"><i>Particle/Explanation</i></th> <th style="text-align: center;"><i>Example</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>put through</i></td> <td rowspan="2"><i>Phrasal verbs used in a telephone context.</i></td> <td><i>Hold on the line a moment and I'll put you through.</i></td> </tr> <tr> <td><i>cut off</i></td> <td><i>We got cut off in the middle of the call.</i></td> </tr> </tbody> </table>	<i>Phrasal verb</i>	<i>Particle/Explanation</i>	<i>Example</i>	<i>put through</i>	<i>Phrasal verbs used in a telephone context.</i>	<i>Hold on the line a moment and I'll put you through.</i>	<i>cut off</i>	<i>We got cut off in the middle of the call.</i>
<i>Phrasal verb</i>	<i>Particle/Explanation</i>	<i>Example</i>							
<i>put through</i>	<i>Phrasal verbs used in a telephone context.</i>	<i>Hold on the line a moment and I'll put you through.</i>							
<i>cut off</i>		<i>We got cut off in the middle of the call.</i>							

<b>Procedimiento y sugerencias</b>	
 <b>Pre-task</b>	
1	En pares, los estudiantes contestan las tres preguntas relacionadas con pedir sugerencias a una revista.
2	De forma individual, los estudiantes leerán un texto acerca de una columna de opinión.
3	Los estudiantes releerán el texto, identificarán los <i>phrasal verbs</i> que son mencionados y completarán la tabla de acuerdo al significado de cada <i>phrasal verb</i> .
4	En pares, los estudiantes hablarán acerca de las características que tienen las palabras en negritas (todas son <i>phrasal verbs</i> ) y proporcionarán ejemplos adicionales.
 <b>Task cycle</b>	
5	Los estudiantes trabajan en parejas y completan la tabla con los <i>phrasal verbs</i> vistos en la Unidad 1 y un ejemplo. Éstos serán organizados, ya sea por partícula o por su significado.
6	Los estudiantes preparan un reporte escrito que será presentado a la clase. La presentación incluirá los <i>phrasal verbs</i> que utilizaron en la actividad 5. El número de presentaciones se seleccionarán de acuerdo al número de estudiantes que haya en la clase. Se recomienda que pasen 4 ó 5 equipos para no saturar a los estudiantes con mucha información.
7	Los estudiantes escuchan los reportes de sus compañeros y analizarán cuántos equipos organizaron sus ejemplos de la misma forma y cuántos de forma diferente.
8	Los estudiantes analizarán cómo fueron organizados los <i>phrasal verbs</i> de los otros equipos.
 <b>Language focus</b>	
9	El profesor y los estudiantes realizarán el Análisis de los <i>phrasal verbs</i> , significados y ejemplos proporcionados por los equipos en el Reporte. Los estudiantes agregarán a sus listas aquellos <i>phrasal verbs</i> que sean diferentes.
10	Los estudiantes escriben un juego de tarjetas que contienen <i>phrasal verbs</i> y escribirán oraciones utilizándolos.
 <b>Strategy</b>	
11	Los estudiantes practican la estrategia de "agrupación", en la cual clasifican los <i>phrasal verbs</i> de la Unidad 1 de diferentes formas.

**Lectura adaptada de:**

McCarthy, M. and O'Dell, F. (2007). *English Phrasal Verbs in Use. Advanced Level*. Cambridge: Cambridge University Press.



## Photocopiable material Unit 2

Language focus

conjure up	plug into	break off	turn up
break up	get back	plumb in	get back
put through	hang on	cut off	turn off

conjure up	plug into	break off	turn up
break up	get back	plumb in	get back
put through	hang on	cut off	turn off





conjure up	plug into	break off	turn up
break up	get back	plumb in	get back
put through	hang on	cut off	turn off

<b>Unit 3</b>	<b>Keeping in touch</b>
---------------	-------------------------

<b>Habilidad discursiva de la lengua</b>	Comprensión oral Comprensión escrita	
<b>Estrategias</b>	Memoria: Revisar y repasar	
<b>Material</b>	Pre-tarea	Manual del estudiante, grabadora y CD.
	Ciclo de la tarea	Tarea: Manual del estudiante. Reporte: papel, bond, marcadores base agua, cinta adhesiva.
	Enfoque en el Idioma	Manual del estudiante, papel.

<b>Tipo de tarea (Willis)</b>	Comparaciones
<b>Resultado final de la tarea</b>	<i>Phrasal verbs</i> organizados de acuerdo a un criterio
<b>Objetivos</b>	Los estudiantes serán capaces de identificar los <i>phrasal verbs</i> que tienen un equivalente de origen latino.
<b>Vocabulario</b>	<i>break up, set up, sort out</i>
<b>Tiempo Estimado</b>	
<b>Pre-tarea</b>	15 minutos
<b>Ciclo de la tarea</b>	35 minutos
<b>Enfoque en el Idioma</b>	20 minutos

<b>Clave de respuestas</b>			
<b>2</b>	Posibles respuestas:		
	<b>Name</b>	<b>Main idea</b>	<b>Extra information</b>
	Maria	Her grandfather joined Facebook and she feels uncomfortable with his message.	Her grandfather used expressions such as 'What's up?' and 'LOL'.
	Darius	He says in an informal context, such as Facebook, you should use informal expressions.	He suggests Maria she should write her grandfather back and teach him more phrases.
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>set up: organized</i></li> <li>• <i>sort out: resolve</i></li> <li>• <i>break up: ended</i></li> </ul>		
<b>6</b>	Posibles respuestas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>put through: connect</i></li> <li>• <i>cut off: disconnect</i></li> </ul>		

<b>Procedimiento y sugerencias</b>	
 <b>Pre-task</b>	
1	En pares, los estudiantes contestan las tres preguntas relacionadas con relaciones personales y cómo nos mantenemos en contacto con las personas.
2	Los estudiantes escucharán una conversación entre dos personas y completarán la tabla con información del audio.
3	En pares, los estudiantes comentan con qué postura están de acuerdo.
4	Los estudiantes analizan las palabras subrayadas del texto y seleccionan un equivalente latino de una palabra para cada una de ellas.
5	En pares, los estudiantes comparan sus respuestas.
 <b>Task cycle</b>	
6	En pares, los estudiantes analizan los <i>phrasal verbs</i> de las unidades 1 y 2 con la finalidad de encontrar aquellos que tienen equivalentes latinos de una palabra.
7	Con su equipo, los estudiantes preparan una presentación para sus compañeros de clase utilizando los <i>phrasal verbs</i> y sus equivalentes de la actividad anterior. El número de presentaciones se seleccionarán de acuerdo al número de estudiantes que haya en la clase. Se recomienda que pasen 4 ó 5 equipos para no saturar a los estudiantes con mucha información.
8	Los estudiantes realizarán una votación y seleccionarán la lista que consideren contiene la mayor cantidad de <i>phrasal verbs</i> y su equivalente latino de una palabra.
 <b>Language focus</b>	
9	El profesor y los estudiantes realizarán el Análisis de los <i>phrasal verbs</i> y sus equivalentes latinos de una palabra proporcionados por los equipos en el Reporte. Los estudiantes agregarán a sus listas aquellos equivalentes que no tengan.
10	Los estudiantes escriben ocho oraciones utilizando los <i>phrasal verbs</i> con un equivalente latino de una palabra que se analizaron en el Reporte y Análisis.
11	En parejas, los estudiantes leen sus oraciones. El estudiante A releerá el inicio de su oración y el estudiante B completará la oración utilizando un equivalente latino de una palabra del <i>phrasal verb</i> mencionado.
 <b>Strategy</b>	
12	Los estudiantes practican la estrategia de "repasar", en la cual, reciclan información con la finalidad de recordar información nueva en intervalos de espacio cortos.
13	Se recomienda que los estudiantes realicen un cuaderno de vocabulario de <i>phrasal verbs</i> con la finalidad de que puedan repasar y llevar un registro de ellos.

### Transcripción del audio

**Darius:** What are you doing?

**Maria:** Look at this. My grandad just joined Facebook.

**Darius:** Your granddad?

**Maria:** Yeah. He sent me a message. Look.

**Darius:** 'Hey Maria. What's up? I'm on Facebook now. LOL!' That's your granddad? How old is he?

**Maria:** It's just wrong! My grandad shouldn't write 'What's up!' He definitely shouldn't write 'LOL!'

**Darius:** Why not? He wants to **get** his message **across**. It's only chat. That's what people do, isn't it? It would be more weird if he wrote, erm 'Dear Maria, I hope this email finds you well...'

**Maria:** I guess so. That's the point, it's an alternative to face-to-face talking. So it doesn't have to be formal.

**Darius:** Yeah-it's the style. I mean in work, if I have to write something formally or just write properly, I will.

**Maria:** Yeah, I guess people have got into the habit of just typing like they're speaking.

**Darius:** Nothing wrong with that. Trouble is, some people might **look down on** you and think your English isn't good if you're always like that.

**Maria:** Yeah –you've got to adapt your style to the situation, depending on what you're doing.

**Darius:** Well, if your grandad can do it... send him a reply. Teach him some more phrases.


### Transcripción de audio tomada de:




O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Workbook with answers*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

<b>Habilidad discursiva de la lengua</b>	Comprensión oral Producción oral Producción escrita	
<b>Estrategias</b>	Cognitiva: Analizar y razonar	
<b>Material</b>	Pre-tarea	Manual del estudiante.
	Ciclo de la tarea	Manual del estudiante.
	Enfoque en el Idioma	Manual del estudiante y marcadores para pizarrón.

<b>Tipo de tarea (Willis)</b>	Resolución de problemas	
<b>Resultado final de la tarea</b>	Solución del problema	
<b>Objetivos</b>	Los estudiantes serán capaces de exponer diferentes estrategias de aprendizaje	
<b>Vocabulario</b>	<i>clear up, get away from, rest on</i>	
		<b>Tiempo Estimado</b>
<b>Pre-tarea</b>	15 minutos	
<b>Ciclo de la tarea</b>	35 minutos	
<b>Enfoque en el Idioma</b>	20 minutos	

<b>Clave de respuestas</b>	
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>rest on: be based on something</i></li> <li><i>clear up: solve a problem or a mystery</i></li> <li><i>get away from: to talk about something different from what you should be talking</i></li> </ul>
<b>5</b>	Los estudiantes sugerirán respuesta de acuerdo a su experiencia personal y laboral. Éstas pueden incluir: renunciar a su trabajo, platicar con los compañeros de trabajo, no dejar objetos de valor en el área de trabajo, entre otras.



<b>Procedimiento y sugerencias</b>	
 <b>Pre-task</b>	
<b>1</b>	En pares, los estudiantes contestan las tres preguntas relacionadas con problemas y cómo los resuelven.
<b>2</b>	De forma individual, los estudiantes leerán un texto acerca de un problema.
<b>3</b>	Los estudiantes releerán el texto, identificarán los <i>phrasal verbs</i> que son mencionados y comentarán sus significados.
<b>4</b>	Los estudiantes propondrán una solución para el problema de la lectura.

 <b>Task cycle</b>	
<b>5</b>	Los estudiantes sugerirán diferentes estrategias a seguir para el problema expuesta en la lectura del <i>pre-task</i> .
<b>6</b>	Se forman equipos de dos integrantes. Los estudiantes contestan la carta del <i>pre-task</i> , a su vez, incluyen las ideas utilizadas de la lista de estrategias a seguir y la razón por la que las escogieron.
<b>7</b>	Los estudiantes trabajan en parejas. Se recomienda que los estudiantes realicen un listado de estrategias que puedan utilizar para el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> . Éstas pueden incluir: subrayar, mapas semánticos, usar imágenes, repetición, utilizar palabras claves, entre otras.
 <b>Language focus</b>	
<b>8</b>	El profesor y los estudiantes realizarán el Análisis de los <i>phrasal verbs</i> y estructuras gramaticales nuevas proporcionadas en el Reporte.
<b>9</b>	Los estudiantes realizan una autoevaluación de aquellos <i>phrasal verbs</i> revisados en unidades previas, esto con la finalidad de ver cuántos de ellos pueden recordar y seleccionar aquellas estrategias de aprendizaje que les ayude a recordar más información.
<b>10</b>	Los estudiantes diseñarán y organizarán los <i>phrasal verbs</i> revisados en unidades previas con la finalidad de utilicen procesos cognitivos (seleccionar, ordenar, razonar y categorizar información). Se recomienda que se realice un mapa mental en el pizarrón con la finalidad de utilizarlo más adelante.
<b>11</b>	Una vez realizado el mapa mental en el pizarrón, se sugiere que el profesor vaya borrando la información mientras los estudiantes recuerdan los <i>phrasal verbs</i> y sus significados ya borrados.
<b>12</b>	Los estudiantes diseñan una presentación para la clase utilizando las estrategias listadas en la actividad 7. A su vez, los estudiantes deberán estar preparados para justificar su selección de estrategias. El número de presentaciones se seleccionarán de acuerdo al número de estudiantes que haya en la clase. Se recomienda que pasen 4 ó 5 equipos para no saturar a los estudiantes con mucha información.
<b>13</b>	Los estudiantes realizarán una votación y seleccionarán la presentación que consideren contiene la mayor cantidad de información útil para el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> .
 <b>Strategy</b>	
<b>14</b>	Los estudiantes analizan los componentes y significados propuestos en el ejemplo del <i>phrasal verb figure out</i> con la finalidad de poder aplicar esta estrategia con otros <i>phrasal verbs</i> .
<b>15</b>	Los estudiantes analizan sus ejemplos con sus compañeros de clase.

<b>Habilidad discursiva de la lengua</b>	Producción oral Producción escrita	
<b>Estrategias</b>	Memoria: emplear acciones	
<b>Material</b>	Pre-tarea	Manual del estudiante y papel.
	Ciclo de la tarea	Manual del estudiante.
	Enfoque en el Idioma	Manual del estudiante, grabador de voz, papel bond, marcadores base agua y cinta adhesiva.

<b>Tipo de tarea (Willis)</b>	Compartir experiencias personales
<b>Resultado final de la tarea</b>	Reacciones personales
<b>Objetivos</b>	Los estudiantes serán capaces de relatar sus experiencias personales durante el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> .
<b>Vocabulario</b>	<i>branch out, fall into, put off</i>
<b>Tiempo Estimado</b>	
<b>Pre-tarea</b>	15 minutos
<b>Ciclo de la tarea</b>	35 minutos
<b>Enfoque en el Idioma</b>	20 minutos

<b>Clave de respuestas</b>	
<b>2</b>	<i>fall into: start doing something by chance.</i> <i>branch out: start doing something new or different.</i> <i>put off: delay something.</i>
<b>3</b>	Los estudiantes diseñan un cuestionario para intercambiar sus opiniones y experiencias en el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> . Las preguntas pueden incluir: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo ha sido tu experiencia en el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i>?</li> <li>• ¿Cuáles <i>phrasal verbs</i> son los más fáciles de aprender?</li> <li>• ¿Evitas utilizar <i>phrasal verbs</i>? ¿Por qué?</li> </ul>

<b>Procedimiento y sugerencias</b>	
 <b>Pre-task</b>	
<b>1</b>	En pares, los estudiantes contestan las tres preguntas relacionadas con aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> y sus dificultades.
<b>2</b>	Los estudiantes comentarán los significados de los <i>phrasal verbs</i> utilizados en la actividad anterior.
 <b>Task cycle</b>	
<b>3</b>	En pares, los estudiantes diseñarán un cuestionario y entrevistarán a un compañero de clase con la finalidad de compartir su experiencia en el


	aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> .
<b>4</b>	Los estudiantes aplicarán sus cuestionarios a sus compañeros de equipo. Se sugiere formar equipos de cuatro integrantes con la finalidad de tener una muestra significativa para poder realizar el reporte grupal. Los reportes podrán incluir opiniones y experiencias de los compañeros de clase con el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> , así como la frecuencia que los estudian, si evitan o no utilizarlos, estrategias para aprenderlos, entre otras.
<b>5</b>	Una vez realizado cada reporte, los estudiantes escribirán dos preguntas adicionales con la finalidad de tener más información referente a la experiencia de los compañeros en su aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> .
<b>6</b>	Los estudiantes analizarán qué tan parecidas o diferentes son sus experiencias en el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> .
 <b>Language focus</b>	
<b>7</b>	El profesor y los estudiantes realizarán el Análisis de los <i>phrasal verbs</i> y estructuras gramaticales nuevas proporcionadas en el Reporte.
<b>8</b>	Los estudiantes trabajarán con un compañero diferente y utilizarán sus cuestionarios que diseñaron en el <i>pre-task</i> . Al momento de entrevistar a su compañero, los estudiantes grabarán sus conversaciones. Se recomienda que los estudiantes las escuchen, las analicen y vuelvan a grabar con la finalidad de mejorarlas.
<b>9</b>	Los estudiantes pueden organizar sus presentaciones por temas, experiencias positivas o negativas, técnicas de estudio, anécdotas, entre otras. Se sugiere recordarles a los estudiantes que sus reportes no deben ser muy extensos con la finalidad de no saturar a sus compañeros con mucha información.
<b>10</b>	Los estudiantes presentarán los resultados encontrados a sus compañeros de clase.
 <b>Strategy</b>	
<b>11</b>	Los estudiantes anotan los <i>phrasal verbs</i> revisados en las unidades previas y analizan cuáles les son difíciles de recordar.
<b>12</b>	Los estudiantes usaran mímica, gestos o sonidos para hacer significativo los significados de los <i>phrasal verbs</i> .






<b>Habilidad discursiva de la lengua</b>	Comprensión oral Producción oral	Comprensión escrita Producción escrita
<b>Estrategias</b>	Cognitiva: Practicar	
<b>Material</b>	Pre-tarea	Manual del estudiante, papel y computadora con conexión a internet.
	Ciclo de la tarea	Manual del estudiante, papel bond, marcadores base agua y cinta adhesiva.
	Enfoque en el Idioma	Manual del estudiante, papel.
	<b>*Para la realización de esta tarea, será necesario que los estudiantes tengan acceso a Internet.</b>	

<b>Tipo de tarea (Willis)</b>	Tareas creativas
<b>Resultado final de la tarea</b>	Folleto
<b>Objetivos</b>	Los estudiantes serán capaces de diseñar un folleto de <i>phrasal verbs</i> considerando la información de las primeras cinco unidades de su manual.
<b>Vocabulario</b>	repaso de <i>phrasal verbs</i>
	<b>Tiempo Estimado</b>
<b>Pre-tarea</b>	25 minutos
<b>Ciclo de la tarea</b>	35 minutos
<b>Enfoque en el Idioma</b>	30 minutos

<b>Clave de respuestas</b>	
<b>2</b>	Las respuestas pueden variar.
<b>3</b>	Las respuestas pueden variar.
<b>4</b>	Las respuestas pueden variar.
<b>5</b>	Las respuestas pueden variar.

<b>Procedimiento y sugerencias</b>	
 <b>Pre-task</b>	
<b>1</b>	En pares, los estudiantes contestan las tres preguntas relacionadas con el propósito de un folleto.
<b>2</b>	De forma individual, los estudiantes diseñarán el borrador para la creación de un folleto con información relacionada a <i>phrasal verbs</i> .
<b>3</b>	Los estudiantes visitan la página de internet, verán un video relacionado a <i>phrasal verbs</i> y tomarán notas. Se sugiere que el profesor vea el video con anticipación y, de ser posible, descargarlo en caso de no contar con una conexión a internet.
<b>4</b>	Los estudiantes visitan la página de internet, leerán un texto relacionado a <i>phrasal verbs</i> y tomarán notas. Se sugiere que el profesor

	haga una revisión de la lectura con anticipación y tome diapositivas en caso de no contar con una conexión a internet.
5	Los estudiantes visitan la página de internet, verán un video relacionado a <i>phrasal verbs</i> y tomarán notas. Se sugiere que el profesor vea el video con anticipación y, de ser posible, descargarlo en caso de no contar con una conexión a internet.
6	En parejas, los estudiantes analizarán y compararán la información anotada tanto de los videos como del texto.
 <b>Task cycle</b>	
7	Los estudiantes trabajarán con un compañero y diseñarán su folleto utilizando la información del <i>pre-task</i> .
8	Los estudiantes preparan una presentación de su folleto para la clase y compararán sus folletos con el de otros equipos.
9	Los estudiantes seleccionarán el folleto que consideren es el más completo y justificarán su elección al grupo. Se recomienda que los estudiantes realicen un listado de estrategias que puedan utilizar para el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> . Éstas pueden incluir: subrayar, mapas semánticos, usar imágenes, repetición, utilizar palabras claves, entre otras.
10	Los estudiantes intercambiarán folletos con otro equipo. Analizarán cómo organizaron la información, qué información es parecida y cuál es diferente. Los estudiantes justifican sus razones al resto del grupo.
11	Los estudiantes planean un reporte escrito acerca de un folleto de un equipo y lo compartirán con la clase.
 <b>Language focus</b>	
12	El profesor y los estudiantes realizarán el Análisis de los <i>phrasal verbs</i> y estructuras gramaticales nuevas proporcionadas en el Reporte.
13	Los estudiantes anotan los significados y los <i>phrasal verbs</i> revisados en las cinco unidades del manual del estudiante.
14	Los estudiantes analizarán cuáles <i>phrasal verbs</i> tienen más de un significado. Se sugiere que los estudiantes tengan acceso a un diccionario monolingüe para poder revisar sus respuestas.
15	Los estudiantes escribirán ocho oraciones utilizando los diferentes significados de los <i>phrasal verbs</i> analizados en su manual del estudiante. Con un compañero, los estudiantes jugarán memoria. Se ponen las 16 tarjetas boca abajo y un estudiante seleccionará dos tarjetas con la finalidad de encontrar las tarjetas que coincidan en significado y ejemplo. El juego termina cuando se han encontrado todos los significados y ejemplos.
 <b>Strategy</b>	
16	Se recomienda que los estudiantes realicen un listado de estrategias que puedan utilizar para el aprendizaje de <i>phrasal verbs</i> . Éstas pueden incluir: subrayar, mapas semánticos, usar imágenes, repetición, utilizar palabras claves, entre otras.

# Glosario

## Unidad 1

<b>break off</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to stop doing something, especially speaking	He broke off in the middle of the sentence.
2. to end a relationship or a discussion	Did you know they've broken off their engagement?
3. to break a piece off something, you removing it from the main part	Each child broke off a piece of bread.

<b>conjure up</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to create or achieve something difficult or unexpected, as if by magic	They managed to conjure images of the trip.
2. to bring something such as a feeling or memory to your mind	A name that conjures up the romantic nature of the 1920s
3. to make something appear using magic powers	They found her at the bottom of her garden, conjuring up the spirits of her ancestors.

<b>plug into</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to connect a piece of equipment to an electrical supply or to another piece of equipment	First plug the keyboard into your computer.
2. to become connected or involved with someone or something	With this latest book, she is clearly hoping to plug into the international market.

## Unidad 2

<b>buckle down</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to start working hard and seriously	If you don't buckle down, you're not going to graduate.

<b>hand down</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to share knowledge or a skill with someone who is younger	These skills have been handed down from generation to generation.
2. to give clothes, toys etc to a younger child when an older child	My brother always handed me down his clothes.

no longer needs them	
3. to say officially that someone should receive a particular punishment	The family believes that the sentence handed down by the judge is too lenient.

<b>put down</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to put someone/something on a surface	Emma put her bag down and went upstairs.
2. to criticize someone publicly	He's always trying to put me down.
3. to kill an old animal	We're probably going to put the cat down next week.
4. to write something	I put my name down on the list.
5. to pay part of cost	We've put down a deposit on a new car.
6. to let out of car	Can you put me down by the library?
7. to land an aircraft	Delta flight 33 put down in Atlanta.
8. put a baby to bed	I put Jo down for a couple of hours this afternoon.
9. to stop a protest using force	He used tanks to put down an armed uprising last June.

### Unidad 3

<b>break up</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to break something into pieces	Break the chocolate up into squares.
2. to end a relationship	The marriage broke up just a few years later.
3. to end an event	The talks didn't break up until after midnight.
4. to make a fight end	The police were called in to break up the rioters.
5. to have bad reception	I can't hear you, you're breaking up.
6. to end a school term	After school, the students and teachers stop working at the end of term.
7. to divide a period of time	I usually go for a walk around three o'clock to break up the afternoon.

<b>set up</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to start a business or an organization	The group plans to set up an import business.
2. to organize or plan something	I'll set up a meeting for Thursday.
3. to build something	The police set up roadblocks on routes out of the city.
4. to ready something for future use	While the band is setting up, would you check on the food?
5. to prepare someone for something	Have something hot to set you up for the journey.
6. to cause someone be blamed wrongly	She claims she's innocent and someone set her up.
7. to put someone in power	A plan to set him up as party leader
8. to help somebody else to start a relationship	I think we should set Ryan up with my cousin.

<b>sort out</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to make arrangements	Danny's organizing the food and the music's already sorted out.
2. to deal with something successfully	This matter could be sorted out if they would just sit down and talk.
3. to organize things	I need to sort out the mess on my desk.
4. to find out something	Investigators are still trying to sort out why the accident happened.
5. to talk to/punish someone	For example by talking to them or punishing them

## Unidad 4

<b>clear up</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to improve (weather)	It's supposed to clear up tonight.
2. to make a place tidy by removing things no longer needed	I'll clear up if you want to go to bed.
3. to solve a problem or a mystery	Obviously the misunderstanding will have to be cleared up.
4. To disappear (symptoms)	Most colds clear up after a few days.

<b>get away from</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to stop having a particular idea or belief	We want to get away from the idea that in a divorce one partner is to be blamed.
2. to talk about something different from what you should be talking about	I think we're getting away from the point.
3. to escape /to move away from a person or place	Get away from there! It's hot!

<b>rest on</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to be based on something	The theory rests on the assumption that there are enough jobs for everyone.

## Unidad 5

<b>branch out</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to start doing something new or different related to your career	Designers have branched out from clothes to cosmetics and toiletries.

<b>fall into</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to start doing something by chance	She fell into modelling quite by accident.
2. to belong to a particular group or class	The students fall into three distinct groups.

<b>put off</b>	
<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
1. to make someone not want/like something	Robert's attitude towards women really puts me off.
2. to delay doing something	You can't put the decision off any longer.
3. to cancel	We'll have to put George off if your mother's coming on Thursday.
4. to stop someone concentrating	Don't put me off when I'm trying to concentrate.
5. to switch something off	Please put off the television and do your homework.
6. to let a passenger get off	I'll put you off by the bus stop.
7. to remove clothes	I'm going to put this sweater off.

## Referencias del Manual del Profesor

O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Student's Book*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Teacher's Book*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Workbook*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.

## Conclusiones

El objetivo principal para la elaboración de este trabajo de investigación ha sido el proponer un material de apoyo para el aprendizaje de *phrasal verbs* diseñado para los estudiantes de la LEI de la FES Acatlán.

Debido a que las tareas propuestas en este manual están enfocadas en un grupo específico de estudiantes, en el capítulo 1 se describió el contexto educativo, el plan de estudios, la población, libro de texto y el instrumento que se aplicó para conocer aquellos *phrasal verbs* con los que los estudiantes de la LEI tenían dificultad y, con ellos, diseñar el manual de apoyo. A su vez, se ofrece detalle del diseño, aplicación y análisis del instrumento. Gracias a éste, se pudo observar que efectivamente los estudiantes de la LEI tienen dificultades con el aprendizaje de *phrasal verbs* y la necesidad de un material que les ofrezca práctica adicional.

En el siguiente capítulo, se describieron los elementos que componen un *phrasal verb* y todos aquellos elementos que los rodean. Se analizó el origen y evolución de los *phrasal verbs*, su clasificación, componentes gramaticales, su cambio de un significado literal a uno abstracto y uso, semánticamente hablando. Es por esto que, se encontró que los *phrasal verbs* son un componente característico del idioma inglés y que la dificultad en su aprendizaje no sólo radica en todos los elementos antes mencionados, sino también en la práctica y constancia con la que los estudiantes de la LEI y futuros profesores de una lengua extranjera tienen con ellos.

En el capítulo 3 se describió qué es el aprendizaje desde el punto de vista de la teoría Constructivista. Para ello, se analizaron a tres teóricos: Piaget, Vigotsky y Ausubel. Este análisis fue de gran importancia ya que se describieron los procesos internos involucrados en los estudiantes y los cuales determinan su aprendizaje: esquemas, asimilación, adaptación, equilibrio, andamiaje, facilitadores y aprendizaje significativo. Posteriormente, se explicaron las estrategias de aprendizaje con el objetivo de que los estudiantes de la LEI las utilicen como herramientas para poder retener y asimilar información nueva, en este caso, los nuevos significados de los diferentes *phrasal verbs*. Se puso especial énfasis en dos de las estrategias (memoria y cognitiva) debido a que éstas son de gran ayuda cuando los estudiantes tienen dificultades en el aprendizaje de vocabulario. Para concluir el capítulo, se abordó el aprendizaje basado en tareas desde la visión de Jane Willis. Se describieron los tipos de tareas, procesos involucrados en cada una de ellas, puntos de partida o inicio, el resultado final que puede tener cada tarea y las tareas sucesivas o de cierre. Todo esto con la finalidad de tener bases sólidas para el diseño del material de apoyo.

Finalmente, en el capítulo 4 se presentó y desarrolló el manual de apoyo de este trabajo de investigación dividido en dos: un manual para el estudiante y un manual para el profesor. Ambos manuales constan de seis unidades cuyo propósito es desarrollar cada uno de los tipos de tareas que propone Willis.



Como futuros profesionistas en la enseñanza de una lengua extranjera, los estudiantes de la LEI deben tener en cuenta que el dominio de las funciones de la lengua a enseñar, y en este caso de *phrasal verbs* es parte fundamental del idioma inglés. Por esta razón, este trabajo de investigación tiene como objetivo concientizar a los estudiantes de la LEI sobre el uso, características, importancia y estrategias para aprender *phrasal verbs*, los cuales no gozan de buena reputación en el aprendizaje de una lengua extranjera. A su vez, el diseño del material de apoyo puede ser de gran ayuda inicial para los estudiantes de la LEI con la finalidad de que logren proponer diferentes tareas para incrementar el aprendizaje *phrasal verbs*. Considero que como estudiantes de la LEI y profesores debemos propiciar el uso de estrategias de aprendizaje en el aula para que los estudiantes sean capaces de utilizarlas ver cuales les ellas les funcionan mejor.

Desde un punto de vista profesional y académico, la realización de este proyecto de investigación me llevó a darme cuenta de todos aquellos aspectos que rodean a los *phrasal verbs*, incluida una historia que data desde inicios del idioma inglés. También es necesario contar con las herramientas que nos faciliten el aprendizaje de los mismos y una metodología que no sólo involucre la práctica mecánica de éstos sino una que ayude a reforzar y repasar todo aquel conocimiento que está almacenado o que ha sido olvidado. Considero que la propuesta desarrollada en el diseño del presente material de apoyo puede ser de gran ayuda para mis compañeros de la LEI como referente para otras propuestas de material utilizando el aprendizaje basado en tareas.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

### “Instrumento aplicado a los estudiantes de la LEI”

#### THE PHRASAL VERB CHALLENGE!

Do you know how to use **phrasal verbs**? Find it out!

**I. INSTRUCTIONS:** Underline the option **A**, **B**, **C** or **D** which best fits each space. There is an example at the beginning **(0)**.

- 0** We can't really imagine what they're going \_\_\_\_.  
**A** ahead      **B** on      **C** through      **D** along
- 1** The company grew and began branching \_\_\_\_.  
**A** out      **B** away      **C** off      **D** up
- 2** That smell always conjures \_\_\_\_ memories of holidays in France.  
**A** into      **B** up      **C** over      **D** out
- 3** Who would you single \_\_\_\_ as the most promising student of the year?  
**A** apart      **B** off      **C** away      **D** out
- 4** If you don't buckle \_\_\_\_, you won't graduate.  
**A** in      **B** down      **C** on      **D** off
- 5** We want to get \_\_\_\_ the idea that in a divorce one partner has to be blamed.  
**A** out of      **B** up with      **C** away from      **D** along with
- 6** He failed to live \_\_\_\_ his parents' expectations.  
**A** down on      **B** up to      **C** on with      **D** up against

**II. INSTRUCTIONS:** Complete each of the gaps with one of the words from the box. There is one extra word which you do not need to use. There is an example at the beginning **(0)**.

put	get	cut	set	start	<del>take</del>	break
-----	-----	-----	-----	-------	-----------------	-------

- 0** The plane had to take off an hour late.
- 1** The two countries decided to \_\_\_\_\_ off diplomatic relations.
- 2** We \_\_\_\_\_ off for London just after ten.
- 3** Let's \_\_\_\_\_ off with some gentle exercises.
- 4** Don't \_\_\_\_\_ me off when I'm trying to concentrate.
- 5** We were \_\_\_\_\_ off in the middle of our conversation.

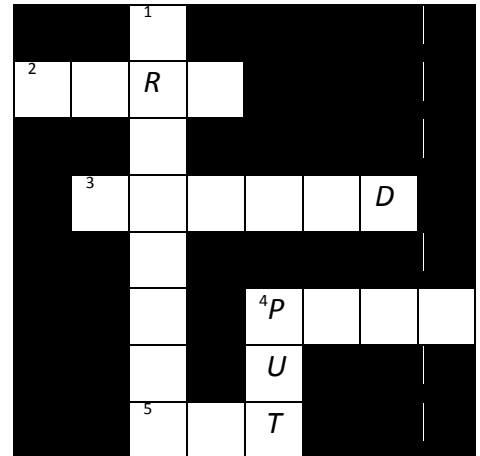
**III. INSTRUCTIONS:** Complete the crossword using the clues below. Each answer is a single-word word. There is an example at the beginning **(4)**.

**ACROSS** ➡

- 2 I need to \_\_\_\_\_ out the mess on my desk.
- 3 These skills have been \_\_\_\_\_ down from generation to generation.
- 4 We soon \_\_\_\_\_ into the routine of doing exercise.
- 5 With his latest book, he is hoping to \_\_\_\_\_ into the international market.

**DOWN** ↓

- 1 I can't hear you, you're \_\_\_\_\_ up.
- 4 I'll \_\_\_\_\_ the pasta on in a minute.



**IV. INSTRUCTIONS:** For questions **1-5**, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between **one** and **three** words, including the word given. There is an example at the beginning **(0)**.

- 0 His eczema has become worse again.  
**UP**  
His eczema has flared up again.
- 1 The whole argument is based on a false assumption.  
**ON**  
The whole argument \_\_\_\_\_ a false assumption.
- 2 She started modeling almost by accident.  
**FELL**  
She \_\_\_\_\_ modeling almost by accident.
- 3 Alex is always criticizing me in front of the class.  
**ME**  
Alex always \_\_\_\_\_ in front of the class.
- 4 The group plans to start an important business.  
**SET**  
The group plans to \_\_\_\_\_ an important business.
- 5 The case was never solved.  
**UP**  
The case was never \_\_\_\_\_.

Thank you for taking the time to complete this exercise! 😊

## ANEXO II

### “Clave de respuestas del instrumento aplicado”

#### THE PHRASAL VERB CHALLENGE!

Do you know how to use **phrasal verbs**? Find it out!

**I. INSTRUCTIONS:** Underline the option **A**, **B**, **C** or **D** which best fits each space. There is an example at the beginning **(0)**.

- 0** We can't really imagine what they're going \_\_\_\_.  
**A** ahead      **B** on      **C** through      **D** along
- 1** The company grew and began branching \_\_\_\_.  
**A** out      **B** away      **C** off      **D** up
- 2** That smell always conjures \_\_\_\_ memories of holidays in France.  
**A** into      **B** up      **C** over      **D** out
- 3** Who would you single \_\_\_\_ as the most promising student of the year?  
**A** apart      **B** off      **C** away      **D** out
- 4** If you don't buckle \_\_\_\_, you won't graduate.  
**A** in      **B** down      **C** on      **D** off
- 5** We want to get \_\_\_\_ the idea that in a divorce one partner has to be blamed.  
**A** out of      **B** up with      **C** away from      **D** along with
- 6** He failed to live \_\_\_\_ his parents' expectations.  
**A** down on      **B** up to      **C** on with      **D** up against

**II. INSTRUCTIONS:** Complete each of the gaps with one of the words from the box. There is one extra word which you do not need to use. There is an example at the beginning **(0)**.

put	get	cut	set	start	<del>take</del>	break
-----	-----	-----	-----	-------	-----------------	-------

- 0** The plane had to take off an hour late.
- 1** The two countries decided to break off diplomatic relations.
- 2** We set off for London just after ten.
- 3** Let's start off with some gentle exercises.
- 4** Don't put me off when I'm trying to concentrate.
- 5** We were cut off in the middle of our conversation.

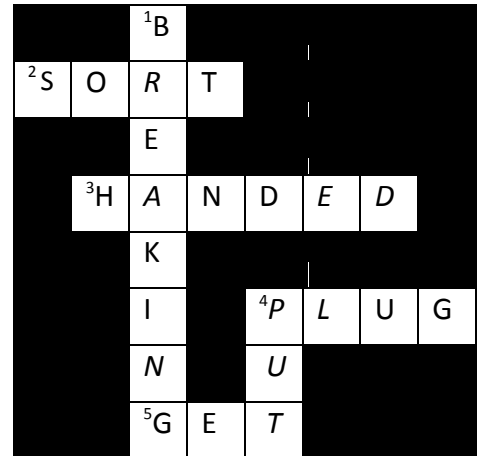
**III. INSTRUCTIONS:** Complete the crossword using the clues below. Each answer is a single-word word. There is an example at the beginning (4).

**ACROSS** →

- 2 I need to \_\_\_\_\_ out the mess on my desk.
- 3 These skills have been \_\_\_\_\_ down from generation to generation.
- 4 We soon \_\_\_\_\_ into the routine of doing exercise.
- 5 With his latest book, he is hoping to \_\_\_\_\_ into the international market.

**DOWN** ↓

- 1 I can't hear you, you're \_\_\_\_\_ up.
- 4 I'll \_\_\_\_\_ the pasta on in a minute.



**IV. INSTRUCTIONS:** For questions 1-5, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between **one** and **three** words, including the word given. There is an example at the beginning (0).

- 0 His eczema has become worse again.  
**UP**  
His eczema has flared up again.
- 1 The whole argument is based on a false assumption.  
**ON**  
The whole argument rests on a false assumption.
- 2 She started modeling almost by accident.  
**FELL**  
She fell into modeling almost by accident.
- 3 Alex is always criticizing me in front of the class.  
**ME**  
Alex always puts me down in front of the class.
- 4 The group plans to start an important business.  
**SET**  
The group plans to set up an important business.
- 5 The case was never solved.  
**UP**  
The case was never cleared up.

Thank you for taking the time to complete this exercise! 😊

## REFERENCIAS

### Bibliográficas

- Anderson, J. R. (2001). *Aprendizaje y Memoria. Un Enfoque Integral*. México: McGraw Hill.
- Araya, E. (2010). *Abecé de Redacción*. México, D.F.: Océano.
- Bellido Castaños, M. E. (Coord.) (2010). *Diseño de Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje*. UNAM-FES Zaragoza: México.
- Blake, N. (1992). *The Cambridge History of the English Language. Volume II 1066-1476*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolinger, D. L. (1971). *The Phrasal Verb in English*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brinton, L. J. (2000). *The Structure of Modern English: a linguistic introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, Inc.
- Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (2001). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Essex: Pearson Education.
- Castillo Arredondo, S. y Polanco González, L. (2005). *Enseña a Estudiar... Aprende a Aprender. Didáctica del Estudio*. Madrid: Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., et al. (1999). *The Grammar Book. An ESL/EFL Teacher's Course*. 2nd edition. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Close, R. A. (1992) *A Teacher's Grammar: an approach to the central problems of English*. Hove: Language Teaching Publications.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Da Silva Gomes, H. y Signoret Dorcasberro A. (2005). *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México: Trillas.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Eastwood, J. (2002). *The Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fitzsimons, R. (2001). *Diccionario de Modismos Verbales en Inglés y Español: phrasal and prepositional verbs*. Barcelona: Herder.
- Gronlund, N. E. (1991). *How to Construct Achievement Tests*. 4th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Heaton, J.B. (1990). *Writing English Language Tests*. Longman Handbooks for Language Teachers. New York: Longman.
- Hernández Sampieri, R., et al. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hogg, R. H. (1999). *The Cambridge History of the English Language. Volume I The Beginnings to 1066*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques & Principles in Language Teaching*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lindstromberg, S. (1997). *English Prepositions Explained*. Philadelphia: John Benjamins.
- Macmillan Education. (2005). *Phrasal Verbs Plus*. Oxford: autor.
- Mateos Muñoz, A. (1993). *Etimologías Grecolatinas del Español*. 31<sup>ra</sup> edición. Naucalpan, México: Editorial Esfinge, S.A. de C.V.
- McCarthy, M. y O'Dell, F. (2007). *English Phrasal Verbs in Use. Advanced Level*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dell, F. y Broadhead, A. (2012). *Objective Advanced. Student's Book*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.



- \_\_\_\_\_ (2012). *Objective Advanced. Teacher's Book*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Objective Advanced. Workbook*. 3rd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano*. 4ª edición. Madrid: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Ramchand, G. C. (2008). *Verb Meaning and the Lexicon. A First-Phase Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education.
- Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds. A Cognitive Approach*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Seidl, J. (1991). *English Idioms: Exercises on Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. (2010). *Guía de Carreras UNAM 2009-2010*. México: autor.
- Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (2012). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés*. Acatlán: autor.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

### **Fuentes de Internet**

*Cambridge Dictionaries Online* en <http://dictionaryblog.cambridge.org/>. (Consultado en julio 2013).

Crossman, E. K. y Crossman, S. H. (1983). *The Crossword Puzzle as a Teaching Tool*. Recuperado en <http://top.sagepub.com/content/10/2/98.extract>. Artículo Web. (Consultado en noviembre 2013).

*Facultad de Estudios Superiores Acatlán* en <http://www.acatlan.unam.mx/campus/559>. (Consultado en febrero 2012).

Lamont, G. (2005). *The Historical Rise of the Phrasal Verbs*. Recuperado en <http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/6361lamont.html>. Documento Web. (Consultado en julio 2012).

*Oxford Advanced Learner's Dictionary* en <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com>. (Consultado en diciembre 2012).

*Phrasal Verb Demon.* Recuperado en <http://www.phrasalverbdemon.com/grammar.htm>. Documento Web. (Consultado en julio 2012).

Real Academia de la Lengua Española en <http://www.rae.es/>. (Consultado en julio 2013).

Shekan, P. (2003). *Task-based instruction*. *Language Teaching*, 36, pp. 1-14 en <http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/3422/Task-based%20instruction,%20Skehan,%202003.pdf>. (Consultado en abril 2015).

### **Documentos no publicados**

Martínez Rojas, C., "Etimologías Grecolatinas del Inglés: Sustantivos Griegos y Latinos" (tesis de licenciatura en Letras Clásicas: México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007).