

01066
1ej. 1



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

EL PROBLEMA DE LA INTERFERENCIA EN EL
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
Que para obtener el grado de
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA
P r e s e n t a
ARLENE DENICE CLACHAR



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

INTRODUCCION	1
SECCION I. <u>LA EXPERIMENTACION A TRAVES DE LA PRUEBA</u> <u>EXPERIMENTAL Y LA PRUEBA DIAGNOSTICA.</u>	
Etapa 1: La experimentación a través de la composición libre.....	21
Etapa 2: La experimentación a través de una prueba objetiva de - Selecciones Múltiples	27
La prueba diagnóstica.....	31
Las estructuras que se usa-- ron en la prueba diagnóstica.....	37
Análisis Estructural de la - prueba diagnóstica.....	40
SECCION II Introducción.....	53
Técnicas propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera.....	61
Algunas consideraciones importantes para la enseñanza de la gramática	67
Suplementando el Libro de Texto	72
La Práctica de Patrones	75

Usando ejercicios en el salón	77
Algunas Técnicas Clasificadas según las <u>Cá</u> tegorías Gramaticales.....	79
Respuestas Libres	127
Preparación del Maestro	130
Preparación del Estudiante	131
Lo que el Maestro hace en Clase	132
SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES SUBSECUENTES	136
APENDICE I La prueba experimental	140
APENDICE II La prueba diagnóstica	147
BIBLIOGRAFIA	153

I N T R O D U C C I O N

LA INTERFERENCIA - EL OBSTACULO INEVITABLE

Se han ido los días en que el mundo podía ser visto como entidades nacionales independientes y auto-suficientes.-- Debido al rápido incremento de los conocimientos científicos, los inventos, a la multiplicidad de materias primas necesarias para la fabricación de diversos productos, todos los países son interdependientes. El mundo parece haberse reducido a una comunidad global, cuya existencia depende de compartir ideas e intercambiar productos. Es por lo tanto obvio que es necesaria la comunicación internacional. El lenguaje es un instrumento comunicativo humano por excelencia. Por lo tanto, no puede negarse que el lenguaje constituye la llave para la comprensión internacional.

Desde esta perspectiva, el papel de las lenguas ex-

tranjeras* en un programa escolar se hace claro y muy significativo. El estudio de una lengua extranjera debe ser visto como un medio para facilitar la comunicación, en servicio de la comprensión internacional. Nadie es tan ingenuo como para decir que si se educa a los jóvenes para ser capaces de hablar una o dos o más lenguas extranjeras, esto será una garantía para que desaparezca la falta de comprensión internacional. Sin embargo, los canales de comunicación se habrán mantenido abiertos.

* Anthony Howatt (1) distingue entre una lengua extranjera, una segunda lengua y una lingua franca. Según él, el concepto de una lengua extranjera implica que hay una distinción clara entre una comunidad natal y una comunidad extranjera, cada una hablando una lengua distinta. En segundo lugar, existe la situación en la cual se emplean dos lenguas para dos propósitos diferentes en la misma comunidad. Algunas personas en tales comunidades son bilingües desde la niñez, pero otras tienen que aprender la otra lengua en la escuela como segunda lengua. En la tercera situación, las personas de diferentes lenguas maternas se comunican con una tercera lengua que se denomina una lingua franca. Por ejemplo en Africa, un hablante de twi se comunica con un hablante de yoruba por medio del inglés.

Emplearé el término "lengua extranjera" para referirme a una lengua (que no sea la original), desconocida inicialmente por el estudiante; esto es, en las etapas iniciales el estudiante no puede hablarla, leerla, escribirla o entenderla. Aún cuando haya alcanzado un nivel muy alto en la competencia lingüística, dicha lengua aún es considerada como extranjera.

Ya sea que ésta haya sido aprendida en un país en donde es la lengua oficial, o aprendida en un país en donde no se habla, esto no afecta su estatus de ser una lengua extranjera.

Más aún, a través del estudio de una lengua extranjera, los estudiantes adquieren valiosa información sobre las costumbres de los pueblos que hablan esa lengua. Ellos adquieren una mayor comprensión de un tipo de vida diferente al de ellos. Corder (2) afirma que:

"Man uses language to express his experiences, his concept of his own existence, his relation with time and space. It is the medium through which he thinks and reacts to life. This is true of all human beings in all communities.

Language is the vehicle for expressing the beliefs and behaviour of a people. It reflects the culture of a people. Language and culture are therefore inseparable".

Como resultado del rápido crecimiento en la comunicación internacional y por lo tanto, la necesidad de una comprensión internacional, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras han tomado un lugar muy importante tanto en el campo educativo como en el campo de lingüística aplicada.

En la situación de enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras, es sumamente importante que tomemos en cuenta que la lengua materna desempeña un papel poderoso. Roger Brown y Ursula Bellugi (3) dicen que cada niño nace con una capacidad innata para la adquisición del lenguaje que, como señalan los teóricos, comienza con la primera vocalización; i. e., su primer llanto al nacer. Podado por la lengua de su

4

medio ambiente inmediato, pronto aprende, por etapas, a imitar los sonidos que escucha. Para lograr esto, los órganos de articulación tienen que dominar el sistema de sonidos de su lengua.

A esto, Susan Ervin - Tripp (4) agrega que al adquirir tal sistema, el niño frecuentemente comete errores. Sin embargo, por un proceso de probar y errar, en el cual es reforzado por la gente con la que tiene contacto, su lengua gradualmente se desarrolla. Para su quinto año de vida, el niño puede utilizar su lengua para hacer claros sus deseos y necesidades.

De acuerdo con John B. Carrol (5):

"The acquisition of the first language is thus a dynamic and creative process in which the child participates in natural communicative situations and simultaneously forms concepts with verbal symbols".

A esto agrega W. Lambert (6):

"This language having been formed as a result of habit, remains with the individual throughout his entire life as a dominating feature of his personality and the centre of his intimate thoughts".

Este complejo sistema de comunicación funciona en gran parte a través de los hábitos que tienen como resultado el dominio de las múltiples normas de la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la entonación. Estos hábitos están tan arraigados en la mente del individuo, que todos sus ac

tos o discursos se llevan a cabo, en gran parte, inconscientemente. Su concentración no está enfocada en los patrones y en las estructuras gramaticales, sino en las ideas que se desea transmitir a través de expresiones variadas.

Los individuos que aprenden una lengua extranjera inevitablemente encuentran dificultades. Fries (7) afirma que el problema básico no surge de la dificultad de aprender los nuevos sistemas de la lengua extranjera, sino primordialmente del conjunto especial creado por los hábitos de la lengua materna.

El aprendizaje de una lengua extranjera conlleva un conjunto de sistemas, el resultado del cual no es una "absorción" inmediata de toda la lengua extranjera, y "la extinción" consecuente de la lengua "base", sino "una interrelación" (interplay) de fuerzas que crea un sistema aproximado antes de que el alumno haya alcanzado un nivel aceptable. La lengua "base" siempre permanece como una parte integral del individuo

Selinker (8) dice que al aprender una lengua extranjera el alumno ha interiorizado "una interrelación" (interplay) de estructuras de su lengua materna y de la lengua extranjera que crea un sistema intermediario que él denomina "una interlengua".

Las formas de expresión profundamente arraigadas son, en muchos casos, transmitidas en el aprendizaje de una

lengua extranjera. Este proceso de l . unas formas o unos patrones de la lengua materna cuando se está aprendiendo una lengua extranjera se llama transferencia.

El fenómeno de transferencia ocurre de dos maneras: negativa y positiva. La transferencia positiva se presenta cuando el conocimiento de una estructura en la lengua materna facilita el aprendizaje de una estructura semejante en la lengua extranjera.

David A. Cooke (9) explica que:

"In the teaching process, the application of the principles of positive transfer can prove to be indispensable. In the classroom, one of the basic tasks of the teacher is to facilitate such transfer by guiding the student from the known to the unknown, showing him the similarities between what he is learning and what he has already acquired (his mother tongue)".

Cuando es alentada, la transferencia positiva simplifica el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Lado (10) señala esto cuando dice que el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera encontrará algunas partes de ésta sencillas y otras partes sumamente difíciles. Los elementos que son semejantes a la lengua materna serán sencillos y aquéllos que son diferentes serán difíciles.

Cuando surgen las dificultades, a través de la presencia de los elementos que no demuestran similitudes en la lengua materna y la lengua extranjera, evitando así el apren-

dizaje de tales elementos en la lengua extranjera, se conoce como transferencia negativa. Este fenómeno de la transferencia negativa en el aprendizaje de una lengua extranjera es denominado interferencia.

En este estudio, no estoy preocupada por la transferencia positiva, sino por la negativa, o sea, el fenómeno de la interferencia, que es uno de los enemigos principales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Como he dicho anteriormente, es debido principalmente al hecho de que el alumno ya posee una lengua materna y ha adquirido una serie de normas que gobiernan el sistema de esta lengua.

Quiero hacer hincapié en el hecho de que la interferencia en el aprendizaje de español como lengua extranjera ocurre en todos los sistemas de la lengua: la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y el léxico.

Se encuentra la interferencia en el sistema fonológico cuando los elementos de sonido de la lengua extranjera son sustituidos por los de la lengua materna. También ocurre la interferencia en el acento, en la entonación y en el ritmo de la lengua extranjera, dando como resultado el llamado "acento extranjero". Cuando en la lengua extranjera no hay equivalente a los de la lengua materna, el alumno tiende a transferir el sonido más parecido de su lengua materna. Sus órganos de articulación se han desarrollado tanto y se han acostumbrado tanto a pronunciar estos sonidos de su lengua materna, que es difícil adaptar los órganos para producir los nuevos soni-

dos con el apropiado ritmo y entonación que requiere la lengua extranjera. Por ejemplo, en español donde la "b" intervocálica es una fricativa bilabial sorda [β] - por ej. ("labio", "cabo", "saber"), un anglohablante tendrá la tendencia a pronunciar dicho sonido como oclusiva bilabial sonora [b] ya que en inglés, la "b" intervocálica - ("label", "sabotage", "cabin"), se pronuncia como oclusiva bilabial sonora.

Al comparar el sistema morfológico del español con el del inglés, se nota que el inglés tiene un sistema flexional pobre. Por otra parte, la lengua española es rica en cuanto al empleo de las inflexiones. Es probable que un estudiante anglohablante al aprender el español, tenga problemas por ejemplo con la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo que lo modifica, porque tal fenómeno no existe en inglés.

Español: "La muchacha gorda"

Inglés: "The fat girl"

Español: "El perro feo"

Inglés: "The ugly dog"

Español: "La mano sucia"

Inglés: "The dirty hand"

Se pueden transferir negativamente unas estructuras sintácticas de la lengua materna a la lengua extranjera, si tales estructuras difieren en la L1 (lengua materna) y en la L2 (lengua extranjera). En inglés por ejemplo, se ante pone al verbo el auxiliar vacío "does" (con un sujeto singu-

lar) y "do" (con un sujeto plural) en la formación de oraciones negativas e interrogativas. Al contrario, en español se emplea el verbo simple en los casos arriba citados.

Oraciones Interrogativas

Inglés:	"Does she <u>know</u> that man?"
	"Do they <u>know</u> that man?"
Español:	"¿ <u>Conoce</u> ella a este hombre?"
	"¿ <u>Conocen</u> ellas a ese hombre?"

Oraciones Negativas

<u>Inglés:</u>	"She <u>does</u> not <u>know</u> that man.
	"They <u>do</u> not <u>know</u> that man.
<u>Español:</u>	"Ella no <u>conoce</u> a ese hombre".
	"Ellas no <u>conocen</u> a ese hombre"

El problema de interferencia ocurre al producir la misma estructura sintáctica inglesa en la interferencia española -al anteponer "hace" o "hacen" al verbo. Es decir, el estudiante anglohablante traduce literalmente el auxiliar inglés vacío "does" o "do". A través de mi experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera y anglohablante, he notado que las siguientes formas se dan frecuentemente con principiantes, debido a su falta de experiencia en el aprendizaje de la lengua extranjera.

ORACIONES INTERROGATIVAS INCORRECTAS EN LA INTERLENGUA ESPA-ÑOLA

¿Hace ella conoce a ese hombre?

¿Hacen ellas conocen a ese hombre?

ORACIONES NEGATIVAS INCORRECTAS

Ella hace no conoce a ese hombre

Ellas hacen no conocen a ese hombre

Se presenta también la interferencia en el nivel semántico. Con frecuencia se encuentra esto cuando un verbo en la lengua materna se divide en dos categorías semánticas en la lengua extranjera. En inglés el verbo "to know" corresponde a dos verbos en español "saber" y "conocer". Comúnmente el verbo "saber" lleva la idea de "saber un hecho" o "saber como hacer algo". "Yo sé que Cristóbal Colón descubrió Jamaica en 1494" (un hecho). O "ella sabe coser". (Cómo hacer algo). Por otra parte, el verbo "conocer" lleva el significado de conocer a una persona o un lugar. "Nosotros conocemos a esta mujer" o "yo conozco Nueva York".

Por el contrario, en inglés no se hace esta diferencia. Consecuentemente a un estudiante anglohablante que aprende del español le cuesta mucho trabajo distinguir semánticamente entre "saber" y "conocer". Es obvio por qué en las primeras etapas de su aprendizaje falla mucho al hacer tal diferen

ciación.

A menudo, aparece la interferencia en el nivel léxico con "Les faux amis" (los cognados falsos). "Faux amis" son palabras cuya apariencia engaña. Por ejemplo, un estudiante anglohablante que ve las palabras españolas "asistir" y "embarazada" puede pensar en los cognados ingleses "assist" y "embarrassed" que en realidad significan "ayudar" y "apenado" respectivamente.

Aunque la interferencia se da en todos los niveles de una lengua, en este estudio me he limitado a un examen de errores (en la interlengua de algunos estudiantes anglohablantes) debidos a la interferencia del inglés desde el punto de vista sintáctico y semántico -la diferenciación entre "Ser y Estar".

Me he ocupado de dos asuntos principales en este estudio:

1. La interferencia del inglés, ¿cómo se manifiesta en la interlengua de algunos estudiantes anglohablantes (principiantes) que aprenden el español como lengua extranjera?
2. ¿Cuáles son las técnicas que se pueden proponer en el proceso de enseñanza para ayu-

dar tanto a los maestros como a los estudiantes anglohablantes a "superar" las áreas problemáticas en español que sin duda son las fuentes comunes de interferencia?

El actual estudio se divide en dos secciones. La primera (Sección I) consiste en la implementación de una prueba experimental y una prueba diagnóstica.

La prueba experimental se llevó a cabo en dos fases: La primera fase consistió en una composición "libre" en la cual les pedí a los estudiantes anglohablantes que escribieran sobre lo que quisieran. La segunda parte fue una prueba objetiva* de selecciones múltiples. La prueba diagnóstica, aunque fuera objetiva exigió respuestas libres en partes I y III con el fin de obtener muestras de la interlengua de los estudiantes anglohablantes. Después de cada prueba, siguió una discusión de los ejemplos de interferencia que se obtuvieron de los resultados de las pruebas y una explicación de su ocurrencia.

La prueba experimental fue utilizada para mostrar

*Una prueba específicamente diseñada para que el estudiante escoja o formule solamente la respuesta esperada. Además, una prueba objetiva es una medida que permite una evaluación equitativa de los conocimientos de los alumnos.

cuáles estructuras eran tan sencillas que no representaran un desafío para los estudiantes y cuáles estructuras eran apropiadas. La prueba diagnóstica fue la prueba elaborada después de examinar los resultados de la parte objetiva de la prueba experimental. -Las estructuras de la prueba experimental que eran bien dominadas por todos los estudiantes fueron omitidas y sustituidas por nuevas estructuras en la elaboración de la prueba diagnóstica. Las estructuras que representaron un desafío para los estudiantes fueron utilizadas otra vez en la prueba diagnóstica. Por lo tanto, el propósito de elaborar la prueba experimental y luego la prueba diagnóstica fue asegurarme que los errores que cometieron los estudiantes eran errores verdaderos y no accidentales.

Al examinar los errores semánticos y sintácticos que aparecieron en las composiciones libres, tuve que distinguir entre errores interlinguales y errores intralinguales. Según Libusé Dúsková (11), los errores interlinguales surgen cuando aquellas estructuras en la lengua materna (que demuestran disimilitud con aquellas de la lengua extranjera) son transmitidas a la lengua extranjera, es decir, errores interlinguales son errores causados por la interferencia de la lengua materna.

Por otra parte, errores intralinguales surgen dentro de la lengua extranjera y no por interferencia de la lengua materna. Levenston (12) afirma que la sobre-generalización es una causa común de errores intralinguales. Dice que

con frecuencia, los anglohablantes, después de aprender a formar el participio pasado regular (agregando las terminaciones "ado" e "ido" a la radical del verbo), los estudiantes generalizan esta regla al formar los participios irregulares -"rompido" en vez de "roto" "devolvido" en vez de "devuelto", tal como los niños españoles al adquirir su lengua materna.

Al examinar los errores debidos a la interferencia del inglés que surgieron de las dos pruebas, propuse en la Sección II algunas técnicas pedagógicas que serán efectivas para "combatir" las áreas problemáticas en español.

C I T A S

1. Howatt, Anthony. "The Background to Course Design".
The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Volume
3. Edited by J.P.B. Allen and S. Pit Corder. Ox-
ford University Press, 1974. Páginas 1-3.
2. Corder, S. Pit. Introducing Applied Linguistics. Pen-
guin Education. Gran Bretaña: Hazell Watson y Vi-
ney Ltd., 1973. Páginas 11-13.
3. Brown, Roger and Bellugi, Ursula. "Three Processes in the
Child's Acquisition of Syntax". New Directions in
the Study of Language. Edited by Eric H. Lenneberg.
Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1964. Páginas 86-90.
4. Ervin-Tripp, Susan. "Structure and Process in Language
Acquisition". Monoqraph Series on Language and Lin-
guistics. Report of the 21st. Annual Roundtable
Meeting. Edited by James E. Alatis. Washington, D.
C.: Georgetown University Press, 1970. Páginas 20-
21.
5. Carrol, J.B. "Research in Foreign Language Teaching: The
Last Five Years". Report of the Northeast Conferen-
ce on Language Teaching. Edited by G. Mead. New
York: M.L.A. Materials Center, 1966. Páginas 34-38.
6. Lambert, Wallace E. "Psychological Approaches to the Study
of Languages: Part II: On Second-Language Learning
and Bilingualism". Modern Language Journal, XLVII/3

- (1963). Páginas 114-210.
7. Fries, C.C. Teaching and Learning English a Second Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945. Páginas 58-65.
 8. Selinker, Larry. "Language Transfer". General Linguistics, IX/2 (1969). Páginas 67-92.
 9. Cooke, David A. "The Role of Explanation in Second Language Teaching". Report to the Office of Research and Development, The Ontario Institute for Studies in Education, December, 1972. (Mimeographed). Páginas 60-65.
 10. Lado, Robert. Linguistics across Cultures: Applied Linguistics For Language Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. Páginas 15-21.
 11. Džsková, Libuše. "On Sources of Errors in Foreign Language Learning". IRAL, VII/1, (February, 1969). Páginas 11-36.
 12. Levenston, E.A. "A Classification of Language Differences". IRAL, IV/3, (September, 1966). Páginas 199-206.

SECCION I

SECCION I

LA EXPERIMENTACION A TRAVES DE LA PRUEBA EXPERIMENTAL Y LA PRUEBA DIAGNOSTICA

La experimentación se llevó a cabo en un instituto de lenguas en la Ciudad de México, donde se enseñan español e inglés, como lenguas extranjeras. Los cursos de inglés los toman principalmente los mexicanos, unos cuantos alemanes, brasileños y haitianos. Los cursos de español los toman principalmente los norteamericanos, la mayoría procedentes de California, Texas y Nueva York. Hay unos pocos estudiantes británicos y canadienses. El cuerpo estudiantil para los cursos de español se encuentra entre las edades de dieciséis a treinta y seis años, e incluye a estudiantes de universidades de los Estados Unidos y Canadá, unas cuantas secretarías, maestros y personas que desean ingresar en escuelas para traductores e intérpretes. Cada clase tiene aproximadamente de diez a doce estudiantes.

El departamento de español tiene un curso intensivo que consiste en tres "períodos". Cada "período" tiene catorce semanas. El curso total es de cuarenta y dos semanas, y entre cada "período" hay un "descanso" de una semana. El primer "período" es para principiantes que tienen muy poco o ningún cono

cimiento del español. El segundo "período", que es el nivel intermedio, se diseña para estudiantes ya con firmes conocimientos básicos de la lengua y que quieren alcanzar una mejor capacitación de la lengua. El tercer "período" (el nivel avanzado) se diseña para aquéllos que desean obtener un nivel de competencia bastante alto, especialmente en los aspectos oral y escrito. El curso es diario (lunes a viernes) por cuatro horas diarias para los tres niveles.

La experimentación se efectuó la semana décimocuarta del período, es decir, la última semana del primer período, después de una acumulación de doscientos sesenta horas de clases con dos grupos de principiantes de español. Todos tenían el inglés como lengua materna y no sabían ninguna otra lengua. En este período, se puso énfasis sobre la conversación, la gramática y la lectura de cuentos sencillos y artículos sencillos del periódico. En la última parte del período se les permitió a los estudiantes que escribieran composiciones muy breves y sencillas en las cuales pudieran incorporar lo que habían aprendido.

Los maestros de estos dos grupos de principiantes eran mexicanos que dominaban ampliamente el inglés. Se utilizó un español muy sencillo en las primeras clases, con el inglés (la lengua materna de los estudiantes) para las explicaciones especialmente difíciles de algunas construcciones. Gradualmente, se empleó solamente el español en todas las ocasiones.

Efectué la experimentación con veintidos estudiantes anglohablantes -un grupo relativamente pequeño. Esto, yo sé, es una muestra bastante limitada y normalmente tal investigación requiere una muestra más amplia. Esta limitación es tuvo fuera de mi control, ya que el instituto donde hice el experimento tenía un cuerpo estudiantil reducido. Además, traté de limitar la experimentación solamente a estudiantes cuya lengua materna era inglés y quienes no sabían ninguna otra lengua. A pesar de trabajar con este grupo pequeño, logré hacer un examen amplio y confiable de los errores sintácticos y semánticos causados por la interferencia del inglés.

En el primer período, se enseñaron las siguientes estructuras gramaticales. (Estas no aparecen en el orden específico en el que fueron enseñadas).

Artículos definido e indefinido.

Verbos regulares e irregulares en el Presente, Pretérito, Copretérito y Futuro.

Pronombres de complementos directo e indirecto.

Pronombres posesivos.

Verbos reflexivos con los pronombres de complementos directo e indirecto.

Formación de construcciones interrogativas incluyendo ¿A qué hora...?; ¿A quién...?; ¿A dónde...?; ¿De dónde...?

Construcciones negativas.

El Adjetivo.

Grados de significación del ad. et. vo

Adjetivos demostrativos.

Verbos irregulares (Diptongos).

Categorías semánticas de "Ser" y "Estar"; "Saber" y "Conocer"; "Tocar" y "Jugar".

Verbos irregulares (Trueque vocálico y guturización).

IR a, VENIR a + infinitivo.

Seguir y Andar + gerundio.

Las expresiones ¿No? ¿Verdad?

Adverbios terminados en "-mente".

Hay que, Tener que + infinitivo.

Pretérito y Copretérito en la misma oración.

Imperativo -la forma afirmativa y negativa del imperativo.

Verbos irregulares del imperativo.

Posición de los pronombres de complementos directo, indirecto y pronombres reflexivos con el imperativo.

El gerundio y el infinitivo (algunos usos).

Pronombres relativos -que, quien, donde, el que, la que, los que, las que, lo que.

El antepresente y sus usos.

El antecopretérito y sus usos.

Introducción al modo subjuntivo (presente).

Subjuntivo con verbos que expresan voluntad, emociones y opinión.

Subjuntivo con oraciones impersonales.

Subjuntivo con oraciones subordinadas sustantivas.

Subjuntivo con verbos que expresan el fin o el propósito del verbo principal.

LA PRUEBA EXPERIMENTAL

Etapa I: La experimentación a través de la composición "libre".

Se solicitaron composiciones "libres" en español y se obtuvieron veintidos. Les pedí a los maestros que instruyeran a sus alumnos para que escribieran sobre temas de su propia elección. Esto se hizo con el propósito de examinar la índole de los errores que cometerían los estudiantes en la composición "creativa".

A veces, la clasificación de errores plantea un gran problema. Para mí, la diferenciación entre los errores intralingüales e interlingüales, no fue claramente discernible al principio, ya que un error puede clasificarse tanto "intra lingüal" como "interlingüal". Los siguientes ejemplos servirán para ilustrarlo:

*"Yo es en el restaurante", en primer lugar es un

error interlingual (equivocación al no poder distinguir entre el uso de "ser" y "estar"). "Yo es" constituye además un error intralingual (falta de concordancia entre el sujeto y el verbo). Sin embargo, la frecuencia del error interlingual es de consideración más importante aquí, puesto que implica, en primera instancia, una mala comprensión de la diferencia semántica entre dos verbos en español donde se utiliza solamente uno en inglés. Ejemplos como éste serán tratados como errores interlinguales y la posibilidad de que sean errores intralinguales no será considerada ya que este último tipo no será analizado en este estudio.

*"Al oyendo..." La decisión de clasificar este error como intralingual (usar el gerundio en vez del infinitivo después de una preposición) o interlingual (transferencia negativa del patrón inglés -"On hearing..." -el gerundio después de la preposición) es, hasta cierto grado, especulativa. Puesto que una interferencia del inglés es posible, (expresión traducida literalmente del inglés), lo considero interlingual".

*"Mi amigas eran muy feliz a verme. Hay tres errores a examinar aquí. ¿Puede determinarse claramente, por qué se utilizó "Mi" en vez de "Mis" para concordar con amigas?" Puede ser un error intralingual, pero también puede ser interlingual debido a la interferencia del inglés, donde el adjetivo posesivo no concuerda con el sustantivo.

*"Feliz" (un adjetivo que en español concuerda con

el sujeto en número) es un error interlingual debido a la interferencia del inglés donde no es necesario que el sujeto y el adjetivo concuerden.

*"A ver me" parece caer dentro de la categoría interlingual al mostrar diferencias en la estructura entre el inglés y el español:

Inglés: To see me (to+infinitivo+pronombre).

Español: Al verme (literalmente, "on seeing me"; al+infinitivo con el pronombre).

El objetivo de este estudio sugiere que en los casos donde son posibles una interpretación interlingual e intralingual, ambas serán tratadas como errores interlinguales -señales de interferencia. Este tipo de decisión tuvo que hacerse en muchos casos de errores sintácticos.

Al examinar los errores en las composiciones "libres" de los estudiantes anglohablantes, se observa que las estructuras sintácticas en su interlengua española se parecen mucho a las del inglés. En muchos casos redactan el español con estructuras sintácticas inglesas o dicho de una manera más común, "los estudiantes en efecto producen el inglés pero con palabras españolas". Los siguientes son ejemplos de los errores interlinguales que se identificaron como debidos a la interferencia del inglés y se clasificaron en varias clases de errores sintácticos y errores semánticos -falta de diferenciación entre "Ser" y "Estar".

Orden inglesa de palabras.

*"Fuimos a buscar limpia agua".

"We went to look for clean water".

*"Mi padre condujo nos".

"My father drove us".

Error por no utilizar el doble negativo.

*"No tengo hermanos o hermanas".

"I do not have any brothers or sisters".

*"Encontré nada".

"I found nothing".

El Negativo mal colocado.

*"Mi familia es no muy grande".

"My family is not very big".

*"...estaban no buenas".

"...they were not good".

Uso del artículo en un grupo nominal después del verbo "ser".

*"Cuando era una niña".

"When I was a child".

*"Mi mamá es una maestra".

"My mother is a teacher".

Falta de diferenciación entre el uso de "ser" y "estar".

*"Mi familia está muy grande".

"My family is very big".

*"Estoy su amigo".

"I am his friend".

Uso del gerundio después de una preposición.

*"Al oyendo que..."

"On hearing that..."

*"Después de quedándose en el río..."

"After remaining in the river..."

Traducción literal de la expresión inglesa.

*"Grité para ella a volver".

"I shouted for her to return".

*"Esperaba impacientemente por Conchita llegar".

"I was impatiently waiting for Conchita to arrive".

Inglés (My name is...) traducido literalmente.

*"Me llamo es..."

"My name is..."

Omisión del pronombre relativo.

*"Y conté todo vi".

"And I related everything I saw".

*"...porque dijo robé su bolsa".

"...because she said I robbed her bag".

Omisión de la "a" personal.

*"Solía visitar mis abuelos y mis sobrinos".

"I was accustomed to visiting my grandparents and my nephews".

*"...llamar el médico".

"...to call the doctor".

Etapa 2: La experimentación a través de una prueba objetiva
de selecciones múltiples.

La aplicación de la prueba objetiva de selecciones múltiples siguió a la de las composiciones "libres". Al elaborar una composición original, es bastante probable que el individuo utilizará sólo aquellas palabras, frases y expresiones de las cuales se siente razonablemente seguro; de hecho, no puede incluir lo que no está en su repertorio y casi seguramente evitará lo que son para él "puntos problemáticos". La prueba objetiva fue especialmente diseñada para forzar al estudiante a escoger la respuesta correcta.

LA ADMINISTRACION DE LA PRUEBA OBJETIVA.

Esta prueba fue administrada por maestros del salón como parte del período normal de clase. Las instrucciones se explicaron por sí solas, y la integridad de los maestros para evitar ayuda a los alumnos tuvo que suponerse.

DESCRIPCION DE LA PRUEBA OBJETIVA.

(Se encontrará una copia completa de la prueba en el Apéndice I).

La prueba objetiva de veinte puntos en tres partes

ofreció selecciones múltiples en tres formas diferentes:

- (a) escoger una de tres frases para completar una pregunta o una afirmación.
- (b) escoger una de cinco formas de verbos para completar cada una de seis oraciones.
- (c) escoger una de tres oraciones para describir correctamente una ilustración.

La prueba se basó en un estudio contrastivo del español y del inglés, es decir, los puntos de la prueba consistieron en áreas gramaticales donde el español y el inglés de mostraban disimilitud. La primera parte de la prueba consistió en ocho puntos, cada uno ofreció tres alternativas para completar la afirmación o la pregunta. En cada caso, los dos distractores eran elecciones posibles para el alumno que no estuviera seguro de la respuesta correcta -una de las alternativas era una traducción literal del inglés. El siguiente ejemplo lo tomamos de la prueba:

1. A. ¿A quién)
- B. ¿Quién) buscas, Juan?
- C. ¿A qué)

En el ejemplo A, (A quién) es correcto. Mientras que B, (Quién) es equivalente al inglés (Who) y C, (A qué), se parece a la forma correcta en español -(A quién).

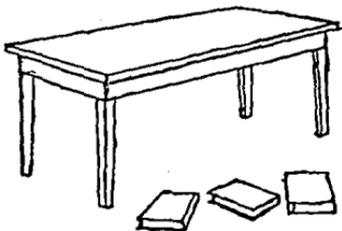
La parte II de la prueba, exigió la elección de una de cinco formas de los verbos (Ser/estar) dadas, para completar cada una de seis afirmaciones. La intención de esto era

probar el conocimiento del alumno para diferenciar entre el uso de "ser" y "estar", donde el inglés tiene nada más una forma del verbo. Por ejemplo:

están, es, son, está, estamos.

1. Mi tío _____ profesor.

En la parte III, había seis ilustraciones, cada una descrita por tres oraciones, sólo una de éstas era correcta. Una de las formas incorrectas era una traducción literal del inglés y la otra representaba lo que podía parecer una representación factible para el español; es decir, podía ser la elección preferida para el alumno que no estuviera seguro de la respuesta correcta. Por ejemplo:



- A. No libro está en la mesa.
- B. No hay ningún libro en la mesa.
- C. Un libro no está en la mesa.

La respuesta correcta es B, (No hay ningún...). El distractor A está basado en la interpretación inglesa "No book

is on the table", mientras que C es una posible interpretación de un tipo de inglés americano coloquial, "A book is not on the table".

En esta parte objetiva de la prueba, tuve mucho cuidado de incluir en cada punto, un distractor que fuera una traducción literal del inglés. La respuesta correcta en cada punto fue aquella que demostró disimilitud con el inglés. Al examinar los resultados de esta parte de la prueba, me di cuenta de que la respuesta incorrecta escogida en cada caso fue el distractor traducido literalmente del inglés. Entonces se puede decir que hubo indicaciones de que los estudiantes se apoyaron grandemente en su conocimiento del inglés para solucionar los "problemas" en español.

LA PRUEBA DIAGNOSTICA

Consideraciones Preliminares.

Una lengua puede definirse como un conjunto de elementos interrelacionados e interdependientes -fonología, morfología, sintaxis, semántica y léxico. Cada uno de estos opera a través de un sistema de normas. Chomsky (13) señaló una diferencia fundamental entre la competencia (el conocimiento del hablante - oyente de su lengua) y la actuación (el uso real de la lengua en situaciones correctas). Aunque, como él mismo señala, la actuación no puede reflejar directamente la competencia, el problema para el lingüista es determinar con base en los datos proporcionados por la actuación, el sistema subyacente de normas que ha sido elegido por el hablante-oyente y que él utiliza en la actuación real. La respuesta del alumno en una prueba es una manera de determinar su capacidad para actuar en la lengua extranjera.

Se observará que empleé el sistema de elecciones múltiples en la parte objetiva de la prueba experimental y también en la Parte II de la prueba diagnóstica. Estoy consciente de que los resultados de una prueba de selecciones múltiples pueden invitar a crítica, ya que por sí sola una respuesta correcta a una pregunta de selección múltiple no señala nada sobre el dominio del alumno sobre la característica lingüística en cuestión, debido a que la manera en que se llegó a la

respuesta no puede ser determinada. Clark (14) subrayó que el alumno puede llegar a una respuesta correcta por un proceso de eliminación simplemente y no debido a que esa respuesta formaba originalmente parte de su repertorio. Las respuestas "libres", ya sea escritas o habladas, dijo él, generalmente son inmediatamente indicativas de la presencia o ausencia de la competencia necesaria.

Mencioné en la introducción que uno de mis objetivos fundamentales en este estudio es descubrir y examinar el tipo de errores debidos a la interferencia en la interlengua de los estudiantes anglohablantes en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Quiero hacer hincapié en el hecho de que no es mi meta medir exactamente lo que saben los estudiantes y lo que no saben. Es decir, no es pertinente a mi estudio su nivel de competencia lingüística en español, sino la manera en que la interferencia del inglés influye en la interlengua española de los estudiantes anglohablantes. Entonces el empleo del sistema de selecciones múltiples no afectó de manera alguna las conclusiones a las cuales quise llegar.

Además, como ya señalé, tuve que incluir algunos distractores traducidos literalmente del inglés como parte de las elecciones múltiples. El propósito de esto fue comprobar que cuando el estudiante escogiera el distractor que sugirió el inglés (una de las respuestas incorrectas), tal error fue debido a la interferencia del inglés. Por lo tanto, en este

respecto, el uso del sistema de elecciones múltiples pareció necesario para mi objetivo:

DESCRIPCION DE LA PRUEBA DIAGNOSTICA.

A grandes rasgos, los resultados de una prueba diagnóstica le muestran al maestro lo que saben y lo que no saben sus estudiantes o sea el nivel de competencia lingüística que han alcanzado y las áreas problemáticas en la lengua extranjera que afrontan los alumnos. De igual manera, los resultados de la prueba diagnóstica le pueden ayudar al maestro a tomar decisiones sobre los procedimientos de enseñanza que debe adoptar y también sirven para la planeación efectiva de un currículum.

En este estudio me he centrado sobre un análisis de errores causados por la interferencia del inglés y por consiguiente, los resultados de la prueba diagnóstica en mi experimento no sirvieron en ninguna de las maneras arriba citadas. Al contrario, el propósito de la prueba diagnóstica en mi experimentación fue descubrir la tendencia de los alumnos anglohablantes a mostrar en español su dependencia relativa del inglés en momentos de dificultad.

CONFIAILIDAD Y VALIDEZ

Las consideraciones muy importantes y específicas

que deben entrar en la discusión sobre las pruebas son la confiabilidad y la validez. La confiabilidad está relacionada con la certeza y la precisión de la medida. La validez se refiere al alcance que puede medir la prueba, lo que se supone que mide.

CONFIABILIDAD.

La confiabilidad estadística de una prueba es el índice que determina la estabilidad de la actuación de un individuo en más de un intento de hacer la prueba o en formas "paralelas" de la prueba. Cuando hay una sola prueba, el procedimiento más ampliamente utilizado para estimar la confiabilidad, es el de dividir la prueba en dos partes supuestamente iguales.

En general se piensa que la confiabilidad depende de lo extenso de la prueba. Thorndike y Hagen (15) dicen que:

"The longer the sample of the person's behaviour that we manage to obtain, the more reliable will be the measurement used. The more extensive the sample of the person's behaviour that we manage to obtain, the lesser will be our dependance on chance".

La preparación de una prueba diagnóstica más confiable exigió algunos cambios en el formato de la prueba experimental que formó la base de la prueba diagnóstica (la prueba diagnóstica fue elaborada después de estudiar los resultados

de la prueba experimental).

Las respuestas "libres" en las partes I y III de la prueba diagnóstica correspondieron a los puntos de elecciones múltiples en la prueba experimental. El objeto de esto fue forzar a los estudiantes a elegir respuestas que fueron de su propia producción. Los puntos en las partes I y III de la prueba experimental que fueron contestados correctamente por todos los alumnos y que parecieron tan sencillos que no representaron un reto para estos estudiantes, fueron omitidos y nuevos puntos sustituidos. En la parte I de la prueba diagnóstica, cinco más fueron agregados. En la parte III de la prueba diagnóstica se sustituyeron dos puntos por los que fueron omitidos.

El formato de la parte II de la prueba experimental (elecciones múltiples) permaneció igual en la prueba diagnóstica, pero el número de puntos fue aumentado de seis a ocho. Esta sub-prueba constituyó un número de puntos de formas alternativas para probar la capacidad de los alumnos para distinguir entre los usos semánticos de "ser" y "estar". Se presentaron seis formas de los verbos, de las cuales el estudiante tuvo que escoger para completar los ocho puntos. Es decir, cada punto ofreció (teóricamente) seis elecciones.

VALIDEZ.

La pregunta más importante para determinar lo validez

cuado de la prueba es: ¿Qué tan válida es? Tal pregunta -- cuestiona si la prueba mide lo que se supone que mida.

Reid (16) habla de cuatro tipos de validez que pueden ser medidos: validez predictiva, validez concordante, validez de contenido y validez de construcción. En cada caso la validez se mide con base en algún criterio. El tipo de evidencia validificadora que es más importante depende del propósito para el que se usa la prueba. Por ejemplo, si es para predecir la conducta futura, entonces debe buscarse la validez predictiva.

Reid continúa explicando que la validez de contenido es estimada, generalmente, por el grado en el cual los puntos de la prueba son una muestra del contenido que está siendo examinado, y en el caso de la prueba de logros, se determina por los objetivos particulares del curso o por el currículum en el que se base el examen. Smith (17) definió una prueba diagnóstica como una que se propone proporcionar una ilustración detallada de las fuerzas y debilidades en una área. A esto Blatchford (18) agregó que la prueba diagnóstica ideal debe considerarse como una serie de mini-pruebas de problemas específicos.

En esta prueba diagnóstica la validez del contenido se demostró con el empleo de algunas estructuras contrastivas entre el español y el inglés desde el punto de vista sintáctico y semántico. Los puntos en las partes I y III de la prueba diagnóstica representaron áreas donde en el español y en el inglés no se encontraban correspondencias formales. La parte II trató solamente de la diferenciación semántica entre "ser"

y "estar". La respuesta correcta en español en todos los puntos de la prueba exigió el uso de una estructura que demostró disimilitud con el inglés. En resumen, las características específicas de la prueba diagnóstica fueron:

1. Respuestas "libres" en las partes I y III en vez de artículos de elecciones múltiples.
2. Los artículos se basaron en el estudio de algunas estructuras contrastivas entre el español y el inglés.
3. Los artículos fueron pre-examinados, la mayoría fueron los mismos que se utilizaron en la prueba experimental, conjuntamente con otros nuevos basados en la misma estructura lingüística.

LAS ESTRUCTURAS QUE SE USARON EN LA PRUEBA DIAGNOSTICA.

(Ver Apéndice II para una copia completa de la prueba diagnóstica).

1. Llamarse.
2. Construcciones negativas.
3. Ser (usado con una profesión y la omisión del artículo definido).
4. Estar (locativo).
5. ¿A qué hora...?
6. ¿A quién...?
7. ¿A dónde...?
8. Adjektivos demostrativos

9. El imperativo negativo.
10. El imperativo afirmativo con verbos reflexivos.

Las instrucciones a los alumnos y un ejemplo típico de cada parte, se encontrarán a continuación:

Part I

Directions: For this part of the test you will be asked to complete the sentence by filling the word or words you think necessary.

For example, if you were given

¿ _____ años tienes?

You would fill in Cuántos as the correct question should read:

¿Cuántos años tienes?

Each question has a key word or phrase missing. Try to find what each one is.

Now turn the page and do your best.

Item I ¿ _____ vas, María?

Part II

Directions: In each of the following sentences one word has been omitted and replaced by a space.

There are a number of words above the set of

sentences.

Read the words first, then as you read each sentence write the word you think is correct to fit the space provided.

está, somos, es, están, estamos, son.

Item I El hombre _____ cerca del automóvil.

Part III

Directions: On these two pages there are four pictures. For each picture there is a description which is incomplete. Complete each by filling in the word or words you think necessary.

Item I



Mi taza está llena de chocolate. No. _____

¿Qué hay en la tuya? _____

En este artículo de la prueba hubo un estímulo -una palabra o frase- que sugirió o demandó una respuesta específica: Por ejemplo, "No" al principio de una respuesta esperada determinó el uso del negativo doble o una frase tal como "en la sala" como el complemento de la oración para la que se ha proporcionado el verbo, sugirió la elección de la forma de es tar, cuando la elección yace entre formas de "ser" y "estar".

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LA PRUEBA DIAGNOSTICA

Ya hice hincapié en que los puntos en las tres partes de la prueba diagnóstica (aunque las partes I y III exigieron respuestas "libres") fueron contruidos para que la respuesta correcta en español demandara el uso de una estructura que demostró disimilitud con el inglés. A partir de un examen cuidadoso de los resultados de la prueba, me fijé que en cada caso donde el estudiante produjo una respuesta errónea, tal respuesta fue una traducción literal del inglés que significó que el alumno estaba transmitiendo la estructura inglesa en su redacción española. El problema de interferencia del inglés fue muy discernible. A continuación, daré una explicación de la posibilidad de interferencia del inglés como un tipo de error en la interlengua española.

L L A M A R S E .

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta errónea más frecuente.</u>
My name is Howard Baxter	Me llamo Howard Bax- ter	Me llamo es Howard Baxter

‡ Resultado del grupo

Correcto
93.7%

Incorrecto
6.2%

C O M E N T A R I O .

La respuesta errónea "Me llamo es Howard Baxter", aunque no ocurrió con frecuencia, me llamó mucho la atención. ¿Por qué se empleó esta estructura, cuando los componentes de tal estructura en inglés y en español caen en diferentes categorías gramaticales? En español, los componentes de dicha estructura son -el reflexivo "me", el verbo "llamar" y el complemento directo "Howard Baxter". En inglés, los componentes de la estructura son: el pronombre posesivo "my", el sustantivo "name", el copulativo "be" con el significado de identificación y el complemento directo "Howard Baxter".

Sin embargo, al examinar con cuidado la respuesta "me llamo es...", es obvio que esta forma en la superficie re-

refleja la tendencia a llevar el patrón del inglés al español. Obviamente se había aprendido parcialmente la estructura "me llamo...", pero al llevar el patrón inglés al español, se agregó el copulativo "be" con el significado de identificación.

CONSTRUCCIONES NEGATIVAS.

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta errónea más frecuente</u>
I do not have any books.	No tengo ningún libro.	No tengo algún libro.

Resultado del grupo

Correcto
79.8%

Incorrecto
20.1%

COMENTARIO.

J.B. Carroll (19) afirma que en español, tal oración negativa se forma por la inserción de un elemento negativo siempre antes del grupo verbal y la inserción de otro elemento negativo (ningún/a, nadie, nada) después del verbo principal. La formación de tal construcción negativa difiere del inglés donde sólo un elemento negativo "not" siempre está antepuesto al verbo principal. Por lo tanto es fácil ver qué ocurrió como resultado de la interferencia del inglés.

S E R (usado con una profesión y la omisión del artículo indefinido).

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta errónea más frecuente</u>
My uncle is a carpenter	Mi tío es carpintero	Mi tío es un carpintero

! Resultado del grupo

Correcto
76%

Incorrecto
24%

COMENTARIO .

En español cuando el verbo "ser" no es modificado o cuando se refiere a una profesión, se omite el artículo indefinido; sin embargo, en inglés, el artículo indefinido se utiliza. El error arriba citado, por lo tanto, ocurrió como resultado de la interferencia de la forma inglesa mediante la cual el "a" fue traducido a "un" en español.

¿A QUE HORA...?

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta erró- nea más frecuen- te</u>
What time did the teacher leave?	¿A qué hora salió la profesora?	¿Qué hora salió la profesora?

! Resultado del grupo

Correcto
74%

Incorrecto
26%

¿ A QUIEN...?

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta erró- nea más frecuen- te</u>
Whom are they call- ing?	¿A quién llaman?	¿Quién llaman?

! Resultado del grupo

Correcto
70%

Incorrecto
30%

¿ A DONDE...?

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta erró- nea más frecuen- te</u>
Where are you going?	¿A dónde va usted?	¿Dónde va usted?

Resultado del grupo

Correcto
74%

Incorrecto
26%

COMENTARIO .

Estos errores reflejaron la tendencia a trasladar los equivalentes ingleses "What time...?; Who are you calling?; Where are you going?" a "¿Qué hora...?; ¿Quién llama usted?; ¿Dónde va usted?" en español. La forma interrogativa "¿Dónde va usted?" (aunque no sea la estándar), se oye con mucha frecuencia en México y es más o menos aceptada. Por lo tanto, puede ser que los estudiantes hayan escuchado esta forma en el habla mexicana.

E S T A R (locativo)

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta erró- nea más frecuen- te</u>
My mother is in the supermarket	Mi madre está en el supermercado	Mi madre es en el supermercado

Resultado del grupo

Correcto
85%

Incorrecto
15%

C O M E N T A R I O .

Para el verbo inglés "to be" existen dos formas en el español -"ser", y "estar". Según Kirkwood (20) el verbo "estar" se combina con cualquier preposición locativa para dar la posición o la localización de una entidad. (Sin embargo, este es sólo uno de sus usos). En inglés, dice él, no existe esta diferenciación. Hay nada más un verbo para todas las categorías semánticas de "ser" y "estar". La transferencia negativa ocurrió aquí porque los alumnos están acostumbrados a emplear solamente el verbo "to be", para todas estas ocasiones.

EL IMPELATIVO NEGATIVO

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta erró- nea más frecuen- te</u>
Do not go to the stadium!	¡No vayas al estadio!	¡Hace no va al estadio!

¡ Resultado del grupo

Correcto
87%

Incorrecto
23%

COMENTARIO .

P.W.J. Nababan (21) explica que en inglés el auxiliar vacío "do" (seguido por el elemento negativo y el verbo principal) es utilizado cuando se da una orden negativa. Es te auxiliar se omite en español. Se utiliza la forma negati va del imperativo con el elemento negativo "no" antepuesto al verbo. Tal error, sin duda, es provocado por la interferencia de la estructura inglesa; es decir, una traducción directa del auxiliar vacío al español.

ADJETIVOS DEMOSTRATIVOS

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta errónea más frecuente</u>
That building over there is tall	Aquel edificio es alto	Ese edificio es alto
That pencil near you is Maria's	Ese lápiz que está cerca de usted es de María	Este lápiz que está cerca de usted es de María

Resultado del grupoCorrecto

73%

Incorrecto

27%

COMENTARIO .

En inglés no existe la diferenciación entre "that near you" y "that far away" (ese/a; aquel/aquella respectivamente). Solamente hay una forma "that" para las dos distancias. Los estudiantes anglohablantes están acostumbrados a emplear una sola forma "that" y por consiguiente la dificultad de entender, aprender y recordar la diferenciación en español.

EL IMPERATIVO AFIRMATIVO CON VERBOS REFLEXIVOS,

<u>Estructura Inglesa</u>	<u>Estructura Española</u>	<u>Respuesta errónea más frecuente</u>
Get up and bath!	Levántese y báñese!	Se levante y se bañe

! Resultado del grupo

Correcto
69%

Incorrecto
31%

COMENTARIO

Según Catford (22), el imperativo afirmativo y negativo con verbos reflexivos es siempre una fuente de dificultad para los anglohablantes. Dice que el inglés no marca el pronombre reflexivo en el imperativo afirmativo y negativo con verbos reflexivos. Al contrario, en español, el pronombre reflexivo está puesto después del imperativo afirmativo (pegado a él). En el imperativo negativo con verbos reflexivos, el pronombre reflexivo está antepuesto a la forma imperativa (no pegada a ella). Tomando en cuenta lo arriba mencionado, es fácil de entender por qué un estudiante anglohablante que no tiene el hábito de emplear (en su lengua materna) el pronombre reflexivo en tales construcciones, tendrá dificultad de

aprender y recordar las posiciones distintas en el imperativo afirmativo y negativo.

C I T A S

13. Chomsky, Noam I. Aspects of the Theory of Syntax.
Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965. Páginas 16-20.
14. Clark, John L.D. Foreign Language Testing: Theory and Practice. No. 15 of Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics. Edited by Robert C. Lugton. Philadelphia: The Center for Curriculum Development Inc., 1972. Páginas 38-42.
15. Thorndike, Robert L. and Hagen, Elizabeth. Measurement and Evaluation in Psychology and Education (Third Edition). New York: John Wiley and Sons Inc., 1969. Páginas 64-67.
16. Reid, L.H.E. English Test. G14-V-69. University of the West Indies, 1969. (Mimeographed). Páginas 15-18.
17. Smith, B. Othanel. "Teaching and Testing Values". Proceedings of the 1965 Invitational Conference on Testing Problems. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1966. Páginas 33-38.
18. Blatchford, Charles H. "A Theoretical Contribution to ESL Diagnostic Test Construction". TESOL Quarterly, v/3 (September, 1971). Páginas 209-215.
19. Carroll, J.B. "Contrastive Linguistics and Interference Theory". Contrastive Linguistics and Its Ped-

- agological Implications. Monograph Series on Language and Linguistics. Proceedings of the Nineteenth Roundtable Meetings. Edited by James E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1968. Páginas 49-53.
20. Kirkwood, H.W. "Translation as a Basis for Contrastive Linguistic Analysis". IRAL, IV/3 (September, 1966). Páginas 175-182.
21. Nababan, P.W.J. "A Note on Transfer and Interference in Foreign Language Learning". The PCCLLU Papers: Working Papers in Linguistics, III/4 (April, 1971). University of Hawaii. (Micrographed). Páginas 17-24.
22. Catford, J.C. A Linguistic Theory of Translation. Oxford University Press, 1965. Páginas 84-90.

SECCION II

SECCION II

INTRODUCCION

El desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido caracterizado por una continua investigación de métodos. El patrón era uno en el que había una adopción provisional de un método seguido por un rechazo cuando se descubría que era inadecuado para el logro de ciertos objetivos deseados. Por lo tanto, durante los últimos 40 años había un constante cambio de un método a otro ya que los maestros, los lingüistas y los psicólogos efectuaban muchos experimentos con métodos y terminaban la mayoría de las veces en el desencanto.

Los tres métodos de enseñanza más ampliamente utilizados eran, el método de gramática-traducción, el método directo y el método audiolingual, en este orden cronológico. No propongo examinar detalladamente estos tres métodos pero sus características principales serán consideradas.

El método de traducción-gramática fué el primero que se usó en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Una lengua extranjera tuvo entonces los mismos procedimientos que las lenguas clásicas - el latín y el griego, es decir el desarrollo de las facultades mentales del alumno por medio del estudio de la lengua. Se suponía también que este estudio incluía el estudio de la literatura con el propósito de ampliar el horizonte cultural del estudiante.

Así, pues, la enseñanza de las lenguas extranjeras involucraba una gran dependencia de la forma escrita de la lengua. El alumno tenía que aprender las reglas de la gramática de memoria y luego aplicarlas en ejercicios escritos. Además de esto, tenía que memorizar numerosos equivalentes léxicos que frecuentemente eran muy literales y alejados de la expresión cotidiana; los conocimientos derivados de estos ejercicios eran entonces aplicados a la traducción.

La forma hablada de la lengua extranjera recibía atención sólo desde el punto de vista en que se le pedía al estudiante que realizara asociación entre los símbolos gráficos y los sonidos. Se le daba poca o ninguna oportunidad al alumno de practicar oralmente o auralmente excepto, quizás, al leer en voz alta o al tomar dictados. Más importante, el estudiante no tenía oportunidad de expresarse en sus propios términos ya fuera de manera escrita u oral.

Es claro que tal actitud hacia la enseñanza de una lengua

gua extranjera no podía lograr el importante objetivo de desarrollar habilidades comunicativas, porque no se le prestaba atención a estas habilidades en clase.

También se puede decir que aunque posiblemente el estudiante había desarrollado algo de competencia lingüística, estos conocimientos eran circuncritos en muchos aspectos debido al énfasis sobre la lengua literaria. El tenía poco o casi nada de conocimientos sobre la lengua cotidiana y como podía utilizarse en la comunicación. En consecuencia, aún cuando se le animara al estudiante a comunicarse no tenía el tipo de habilidad lingüística necesaria para este propósito.

En cuanto a la cuestión de la actitud mental, el método fallaba. Es lógico suponer que si un estudiante no era animado a usar la lengua para comunicarse no podía tener una actitud positiva para iniciar actos de comunicación. Newmark y Reibel (23) resumen adecuadamente la situación cuando dicen que el papel del estudiante en el salón de clases era pasivo la mayor parte del tiempo - él absorbía y reconstituía lo que absorbía, para satisfacer al maestro.

El método directo era, de hecho, una alternativa al método que acabo de mencionar y se decía que triunfaba donde había fracasado su antecesor en el desarrollo de habilidades comunicativas.

El objetivo de este método era el uso exclusivo de la lengua extranjera, de la misma manera en que se aprendió la

lengua materna.

Así pues, el estudiante estaba expuesto directamente a la lengua extranjera como si estuviera en el mismo país donde se hablaba. La meta era desarrollar las habilidades comunicativas, suponiéndose que el estudiante aprendía por medio de la asociación directa de palabras extranjeras y sus oraciones sin el uso de su lengua materna. A diferencia del método anterior el énfasis era sobre la lengua hablada.

Este método parecía tomar el camino más corto para lograr que el estudiante se comunicara. Esta actitud podía ser factible si él estuviera totalmente sumergido en la situación donde se utilizaba la lengua todo el tiempo. En la situación artificial del salón de clase, el aprendizaje de una lengua extranjera sólo podía lograrse por medio de la enseñanza sistemática y organizada. Mayer y Obrecht (24) señalan esto -- cuando dicen que en el método directo, no había suficientes provisiones para la práctica sistemática de las estructuras en una secuencia planificada. Consecuentemente, los estudiantes con frecuencia no tenían una idea clara de lo que estaban tratando de hacer y lograban un progreso irregular y accidental.

Esta actitud "ad hoc" tampoco facilitaba el desarrollo de una habilidad lingüística real pues al ser tan poco sistemática la enseñanza, los estudiantes no podían fácilmente comprender y apreciar la lengua extranjera como un sistema, una herramienta necesaria para la comunicación. Parece que se ha-

cia de ~~serido~~ énfasis sobre la actuación a costa de la habilidad. Palmer (25) explica que:

"In this way, the student could not develop a learning strategy. Such a method could not provide this -- since teaching and learning were not well structured. Perhaps the most serious downfall of this method was that learning could not be related to the experience of the student so that he could make corrections and similarities".

De todos los métodos ampliamente utilizados, el audio-lingual era el más científico. Se basaba en los resultados de investigaciones de los lingüistas descriptivos (descriptive -- linguists) y los psicólogos de la conducta (behaviourist psychologists).

Harris (26) ha subrayado cinco objetivos básicos para este método:

(1) la meta es desarrollar en estudiantes el mismo tipo de habilidades que poseen los nativos. Es decir, los estudiantes deben alcanzar el nivel en el cual pueden manejar inconscientemente la lengua extranjera.

(2) para poder lograr esta meta, él apoya la enseñanza de la lengua extranjera sin referirse a la lengua materna.

(3) Las habilidades deseadas son adquiridas básicamente por medio de establecer situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los estudiantes son condicionados para dar la respuesta correcta a un estímulo oral presentado. No debe

permitirles pensar sobre la respuesta-su lengua materna es un hábito-para ellos. Deben aprender a usar la lengua extranjera de la misma manera. El objetivo del método audio-língual es condicionar las respuestas por medio de un diálogo, su memorización y los ejercicios.

(4) Los ejercicios se enseñan inductivamente, es decir, los estudiantes practican los patrones sin tener la regla explicada. El propósito del ejercicio es establecer una respuesta no-meditada.

(5) Al desarrollar las cuatro habilidades de la lengua extranjera el maestro debe seguir la secuencia natural que siguieron los estudiantes al aprender su lengua materna. Es decir, los estudiantes aprendieron primero a comprender, luego a hablar, después a leer y finalmente a escribir.

En este bosquejo, vemos la influencia de los lingüistas descriptivos en cuanto al lenguaje y el punto de vista de los psicólogos de la conducta sobre el aprendizaje. Por ejemplo la colocación del diálogo en el centro del procedimiento refleja la idea de los lingüistas de que una lengua es primordialmente un fenómeno oral. La memorización del diálogo y las subsecuentes prácticas de patrones se enfilan ambos hacia el desarrollo de la automaticidad que refleja el punto de vista de los conductistas que el aprendizaje es un comportamiento condicionado.

Quizás la debilidad más seria y fundamental de este método yace en su esfuerzo por desarrollar automaticidad ins-

pirada por el estímulo.

La comunicación conlleva una cierta flexibilidad de parte de los que llevan a cabo este acto. Esto es porque cualquier estímulo puede llamar varias y múltiples respuestas dependiendo de una amplia cantidad de factores como el ambiente, el status de las personas involucradas, etc. De hecho una persona puede responder con silencio a un estímulo.

Ahora bien, si el estudiante aprende a comunicarse por medio de respuestas automáticas dadas a un estímulo específico, es difícil entender cómo tendría la flexibilidad requerida de él en una situación comunicativa real. McNeill (27) está de acuerdo con este método en las etapas muy incipientes de la enseñanza de una lengua extranjera, pero continúa diciendo que es demasiado restringido para continuar su uso en la etapa avanzada. Él subraya que el estudiante debe ser enseñado a aplicar su habilidad lingüística conscientemente en la situación comunicativa.

En mi opinión, hablando de la habilidad lingüística, parece que el método audio-lingual es inadecuado para desarrollarla. Puesto que si el énfasis es sobre la manipulación inconsciente de los patrones de la lengua extranjera es muy poco probable que el estudiante llegue a la percepción del lenguaje y a comprender la función de los componentes. Debe ser señalado que la habilidad lingüística no sólo involucra el conocimiento de palabras y oraciones, sino también la apreciación de cómo

se interrelacionan estos elementos., Halliday, McIntosh y -
Stevens (28) dicen:

"What is immediately obvious is that the student has very little opportunity to use his own cognitive apparatus since he has to repeat patterns until he can manage them satisfactorily. As explanations are not given it is quite probable that he will not understand what he is doing".

De lo que dice Halliday es fácil ver que este procedimiento causa que el estudiante dependa grandemente del maestro, porque una vez que él no está presente para presentar las claves, el alumno no puede practicar, ya que no está consciente de la relación completa entre los indicios y la respuesta; por lo tanto, la auto-corrección no es posible. Esta grave dependencia del maestro es claramente anti-educativa. Es como continuamente darle comida a un hombre hambriento en vez de enseñar le cómo conseguirla.

Los tres métodos que he mencionado por varias razones no podían lograr sus objetivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los dos últimos intentaban lograr el objetivo de la competencia comunicativa por el camino "instantáneo" y como resultado desarrollaban otras debilidades. El método de traducción gramática era especialmente débil porque prestaba poca atención a las habilidades comunicativas y por lo tanto, éste lograba lo que Jakobovits (29) llamaba "ideas inertes" porque el estudiante también adquiría información lingüística que no podía aplicar conscientemente a la situación comunicativa.

**TECNICAS PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA.**

En la Sección I, demostré, explícitamente, que la interferencia del inglés es uno de los mayores enemigos y más - grandes obstáculos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En consecuencia, una de las principales preocupaciones en una situación de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es "¿cómo se puede minimizar la presencia de la - interferencia?" y "¿qué técnicas apropiadas de enseñanza -- pueden emplearse para ayudar, tanto al alumno, como al maestro a combatir esta "fuerza retardante", denominada interferencia?"

En esta sección del estudio intento proponer algunas técnicas para la enseñanza del español como lengua extranjera, las cuales ayudarán a minimizar la presencia de este obstáculo, esto es, la interferencia en la comunicación de estudiantes de habla inglesa a nivel elemental. (Todavía, en esta sección, -- me estoy basando en el mismo nivel y en las mismas edades de los alumnos que proporcionaron los datos para mi experimento - presentado en la Sección I). Al mismo tiempo, mi objetivo es presentar técnicas que permitan desarrollar:

- 1) Las habilidades necesarias para la comunicación bá

sica en la lengua extranjera.

- 2) La competencia lingüística para su uso en la situación comunicativa.
- 3) Las actitudes y estrategias cognoscitivas para lograr que el estudiante sea más eficiente en su aprendizaje de la lengua extranjera.

Estos tres objetivos guardan una relación inseparable, y si cualquiera de ellos no recibe la debida atención en cualquier iniciativa de aprendizaje, será en perjuicio del alumno.

Se observará que no sólo he introducido técnicas para la enseñanza de aquellas áreas problemáticas de la gramática española que aparecieron en mi investigación en la Sección I, sino también otros aspectos difíciles de la gramática. La decisión de introducir otras áreas complejas se tomó como resultado de un examen de otros ejercicios hechos por los mismos -- dos grupos de estudiantes. Dichos trabajos escritos presentados en diferentes intervalos, me fueron mostrados por algunos maestros del instituto.

A partir de un cuidadoso examen de los mismos, observé que tales áreas gramaticales mostraban discrepancia con el inglés y eran el origen de dificultades para los estudiantes. También por mi experiencia como persona de habla inglesa que aprendió el español como lengua extranjera y que enseñó la misma lengua a estudiantes de habla inglesa, confirmo que dichos aspectos gramaticales son de gran preocupación.

En este estudio, he presentado técnicas para la enseñanza de únicamente aquellas estructuras españolas que muestran discrepancia con el inglés y en donde fácilmente se presente la interferencia - un hecho que puede observarse a partir de mi experimento en la Sección I.

Probé todas las técnicas presentadas en este estudio cuando yo estaba enseñando el español como lengua extranjera a estudiantes anglohablantes de Barbados y Trinidad en un instituto de lenguas en Jamaica. Estos estudiantes principiantes no tenían ningún conocimiento del español y además no sabían ninguna otra lengua. La mayoría eran maestros de matemáticas, historia y geografía en escuelas primarias y unas cuantas eran secretarías. Se encontraban entre las edades de diecinueve a treinta y tres años.

Durante los dos años que di clases en este instituto, me encargaron tres clases cada año. Cada clase tuvo aproximadamente de veinticinco a treinta estudiantes. El curso duró - tres trimestres (un año académico) - un trimestre consistió en doce semanas.

Dicho curso fue diario (lunes a viernes) por dos horas al día - un total de trescientos sesenta horas (360 horas) para el curso entero.

Desde el principio empleé una variedad de técnicas. - Desafortunadamente, durante este período cuando yo impartía - clases tuve que descartar unas pocas que inventé y probé, ya

que parecieron bastante complicadas y por lo tanto los estudiantes no pudieron entender algunas reglas gramaticales. Me di cuenta también de que estas técnicas no proveyeron bastantes oportunidades para que los estudiantes practicaran y emplearan las nuevas estructuras. Por consiguiente, muchos se mostraron confusos y aburridos. Sin embargo, tuve mucho éxito con la mayoría de las técnicas que ideé y utilicé constantemente durante los dos años. Estas fueron las que propuse en mi estudio.

Al fin del curso, los estudiantes podían conversar usando correctamente las estructuras gramaticales que fueron enseñadas. No hablaban con mucha fluidez puesto que no tenían amplia oportunidad de platicar fuera de los salones de clases (en Jamaica no se habla español). Podían entender una forma sencilla del español hablado y también sabían leer y podían entender cuentos sencillos y artículos sencillos de los periódicos. Además, demostraban la habilidad de escribir simples composiciones libres sobre temas como "su casa", sus "amigos", "sus esperanzas", "lo que les gusta" y "lo que les disgusta", etc. También podían escribir simples comentarios sobre artículos poco complicados de los periódicos.

Estoy consciente del hecho de que algunas técnicas son explícitamente preparadas para presentar el patrón inglés y lo comparan con el patrón español para que los estudiantes se den cuenta del problema. No obstante, prefiero utilizar técnicas que se concentran en la práctica de patro-

nes y en los ejercicios solamente en español, tomando en cuenta la preparación específica de prácticas y ejercicios que contienen las áreas de interferencia. He comprobado que cuanto más intenta el estudiante mantenerse alejado de la referencia del inglés, más alentador será el comunicarse en español.

Las técnicas que he preparado, hacen uso de muchas ilustraciones, ya que comparto la opinión de que las representaciones visuales de las estructuras gramaticales, ayudan a la memorización de tales estructuras. Estas ilustraciones son bastante sencillas puesto que he notado que las más elaboradas distraen la atención de los estudiantes. Después de todo, lo esencial en la enseñanza de una lengua extranjera es primeramente lograr que los estudiantes entiendan, aprendan, recuerden, y empleen las estructuras gramaticales y luego que se comuniquen.

Además, estas técnicas son variadas, concisas y precisas con el propósito de mantener el interés y alentar la motivación del estudiante. El aprendizaje de la lengua es fomentado mediante situaciones sencillas y divertidas. Claro, el aprendizaje de la lengua española no es un ejercicio meramente intelectual, sino un medio de comunicación.

Como mencioné anteriormente, la selección de estas áreas gramaticales (para las que he presentado técnicas de enseñanza), se basó en un análisis contrastivo del inglés y el español. Tal análisis fue omitido de mi estudio debido que ya se han llevado a cabo bastantes investigaciones al respecto.

(Ver bibliografía). Por lo tanto una elaboración del análisis contrastivo del inglés y el español en mi estudio, sería repetitiva y una pérdida de tiempo. Aunque en la investigación me ubiqué en la examinación de errores causados por la interferencia del inglés desde el punto de vista sintáctico y semántico, la gramática presentada en esta sección, incorporará estructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.

ALGUNAS CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA LA ENSEÑANZA
DE LA GRAMÁTICA.

¿Debe presentársele al alumno un patrón, una norma, o una generalización y después darle la oportunidad de practicarla? O, ¿Debe practicar el estudiante un juego de patrones y después ser llevado a derivar sus propias generalizaciones? O, ¿Debe guiarse al estudiante por una serie de ejercicios de patrones de dificultad cada vez mayor en esfuerzo para formar hábitos correctos de la lengua? Sería una buena idea que el maestro adoptara todas estas técnicas de presentación. A veces, una técnica de presentación que funciona con las dos terceras partes de la clase, no es tan eficiente con la tercera restante, quienes aprenderían más fácilmente con un tipo distinto de presentación.

A través de mi experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera a anglohablantes, he descubierto dos maneras de presentación que han demostrado ser efectivas. En la primera, las normas, patrones o generalizaciones se le presentan al estudiante y después se le da amplia oportunidad de practicar la nueva característica gramatical. Esta manera es más efectiva para la presentación de patrones irregulares o para las excepciones en los patrones generales, puesto que

éstas por su misma naturaleza, no pueden descubrirse por analogía. Hay estudiantes que responden mejor cuando se les -- presenta una norma y después se les permite demostrar su -- comprensión por medio de la aplicación en oraciones.

Sin embargo, si los patrones son demasiado complicados, este tipo de presentación puede convertirse en árida: - El estudiante puede sentir que está siendo sermoneado y pierde el interés; se frustra en sus intentos por aplicar tales - patrones.

He comprobado que es muy efectivo dar la presentación en el siguiente orden:

1. Declaración de la norma o el patrón.
2. Muestras de oraciones que repiten los estudiantes.
3. Amplia oportunidad para que los estudiantes practiquen el nuevo patrón.

La primera presentación debe hacerse de manera oral. Cuando los estudiantes hayan manejado el patrón, se les presenta la forma escrita. Para patrones más complejos en el nivel de principiantes, he notado que es mejor presentar los patrones escritos primero y después dar la práctica oral.

MAESTRO: En español, una forma sencilla de cambiar una oración afirmativa a una interrogativa es por medio de invertir el sujeto y el verbo y dejar que la voz suba al final. "¿Trabaja Pablo?"

... Pablo trabaja. ¿Trabaja?

REPITE: Pablo trabaja. ¿Trabaja Pablo?, etc.

MAESTRO: Ahora daré yo una afirmación y ustedes la cambiarán en una pregunta: "Juan canta en voz alta".

MAESTRO: Pregunten ustedes.

CLASE: ¿Canta Juan en voz alta?

En el nivel de principiantes (en las primeras clases), el maestro puede usar un tipo de español muy sencillo y el inglés para explicaciones difíciles. Poco a poco el maestro debe ir incorporando solamente el español.

En la segunda presentación, el maestro proporciona a los estudiantes ejemplos de la estructura gramatical que va a enseñar. Después de haber practicado tales ejemplos, se dirige al estudiante para que forme una generalización sobre el principio gramatical que ha practicado. Este enfoque funciona mejor con patrones regulares.

La ventaja de esta presentación es que el estudiante participa en la formulación del principio gramatical. Habiendo empleado, en forma oral o escrita, oraciones que contienen un patrón específico, la generalización es mejor comprendida. Por otro lado, la desventaja es que lleva más tiempo que la presentación previamente citada. Además, algunos estudiantes responden mejor cuando saben la generalización antes de practicar los ejemplos.

Esta presentación deberá seguir los siguientes pasos:

1. Presentación de ejemplos.
2. Práctica oral y escrita de patrones.
3. Elaboración de generalizaciones o reglas que surjan de la actividad previa - bien sea que el maestro establezca la regla, o el estudiante la formule con la ayuda del maestro. (La regla puede estar en inglés o en español, dependiendo de lo avanzado de la clase).

Una cuidadosa selección de los ejemplos es la clave del éxito en este enfoque. Es decir, es importante emplear únicamente aquellos ejemplos que ilustren el punto gramatical de la lección. A menudo, el empleo de oraciones en pares ayuda a esclarecer algunos puntos difíciles de la gramática. Por ejemplo, para enseñar el pretérito en español, el maestro puede hacer un relato en su clase describiendo una función musical a la que él asistió y en la cual han participado dos miembros de su clase: "Hoy Carlos toca el piano", "Ayer Pedro tocó el tambor". Las técnicas que he ideado, abarcarán las presentaciones arriba citadas.

Los maestros de lenguas extranjeras, especialmente los maestros de clases de principiantes, pasan una considerable parte de su tiempo enseñando la gramática. Los términos pueden variar: gramática, patrones de oraciones, estructuras, transformaciones, formas de verbos, conjugaciones, declinaciones, pero la consideración básica es la misma.

La palabra "gramática", trae a los estudiantes la i

dea de un análisis formal y frecuentemente poco interesante de la lengua. Algunos estudiantes piensan sólo en conjugaciones y paradigmas. Si por otra parte, los estudiantes están ansiosos de comunicar sus pensamientos y si para hacerlo tienen que seleccionar las formas apropiadas y colocarlas en el orden correcto, el estudio de la gramática toma una nueva dimensión.

La preparación de los estudiantes para una lección de gramática es tan importante como la elección de los ejercicios y patrones que se utilizarán. El maestro que comienza la clase diciendo, "hoy estudiaremos la formación de oraciones interrogativas. puede perder a muchos de sus estudiantes. Si sin embargo, los estudiantes están conversando y necesitan hacer preguntas a su maestro o compañeros, desearán aprender las formas interrogativas. Supongamos que pueden utilizar -- las formas afirmativas y pueden decir "Pablo irá al cine hoy en la noche". Si desean preguntarle a María si ella va a ir al cine hoy en la noche, desearán aprender esta nueva estructura. De igual manera, al representar papeles, el estudiante que está en una cena y no tiene un tenedor deberá poder utilizar el negativo al informarle esto a su anfitriona. En mi opinión, este tipo de situaciones y muchas más pueden servir como punto de partida para el estudio de la gramática.

SUPLEMENTANDO EL LIBRO DE TEXTO.

El libro de texto o el programa básico, incluyendo las ilustraciones para colgar en la pared, películas y tiras de transparencias, determinan el orden de la presentación gramatical. Además, la mayoría de los libros de texto contienen un manual para el maestro que da muchas sugerencias para la enseñanza de los patrones gramaticales en cada lección.

Sin embargo, quiero hacer hincapié en el hecho de que aún el manual más completo para la enseñanza de la gramática no puede señalar guías completas para la enseñanza de ésta. - Hay guías que toman en cuenta las diferencias entre los estudiantes, diferencias en las poblaciones escolares, diferencias en los maestros, diferencias en la programación de horarios y el medio ambiente físico. El mismo maestro debe asumir un papel creativo para cerrar la brecha entre los estudiantes y el material, enseñar aquellas cosas que el material no enseña adecuadamente y proporcionar adecuadamente actividades suplementarias donde y cuando sean necesarias. El maestro puede llegar a descubrir que el tipo de presentación que se sugiere en el manual no es el apropiado para sus estudiantes en particular y consecuentemente puede modificar esas sugerencias.

A mi modo de ver, el aprendizaje del español, especialmente en los primeros niveles, es un proceso acumulativo. El estudiante debe saber el género de un sustantivo antes de que pueda lograr que el artículo y los adjetivos concuerden -

con él. Debe saber las distintas formas de los verbos auxiliares antes de que pueda esperarse que él formule tiempos compuestos. Lee (30) llama esta clase de conocimientos básicos "aprendizaje requerido".

Me di cuenta de que aunque los libros de texto si presentan los conocimientos en secuencia, frecuentemente no dedican bastante espacio para repasar los conocimientos requeridos antes de presentar un nuevo punto de estructura. Pienso que la habilidad del estudiante para manejar los conocimientos requeridos es un factor muy importante en el aprendizaje exitoso de una lengua. En otras palabras, si el maestro de español quiere que sus alumnos aprendan un punto específico de la gramática, como el uso de los subjuntivos después de "Yo no creo que llegue", debe primero asegurarse que los estudiantes recuerden las formas de "llegar" en el imperativo y después -- que los estudiantes puedan manejar las formas subjuntivas de los verbos que se utilizarán en las cláusulas dependientes. El tiempo que se utiliza para revisar los conocimientos básicos será provechoso. Si todos los alumnos recuerdan las formas, entonces el repaso habrá aumentado su confianza y los habrá preparado para el nuevo material. Si algunos estudiantes han olvidado ciertas cosas, entonces el maestro se encontrará en posibilidad de repasar los puntos difíciles en el material previo antes de pasar a la nueva lección. Para mayor entendimiento de lo que dije anteriormente, daré una carta de algunos ejemplos de conocimientos básicos que creo deben ser revisados antes de presentar el nuevo material:

MATERIAL NUEVOCONOCIMIENTOS BASICOS

Concordancia de los adjetivos	género de los sustantivos que se utilizarán.
Adjetivos irregulares	formas de los adjetivos - regulares; géneros de los sustantivos que se utilizarán.
Pronombres acusativos (complemento - directo).....	formas del acusativo (<u>objeto</u> directo), género de los sustantivos que se <u>u</u> tilizarán.
Posición de los pronombres de <u>com</u> plemento directo e indirecto	formas de los pronombres de complemento directo e indirecto; formas de los verbos que se utilizarán.
El pospretérito	formación del futuro; <u>ter</u> minaciones del copretérito o repaso del copretéri <u>co</u> .
El subjuntivo presente	el imperativo.
Preterito Vs copretérito	formas del preterito y del copretérito.

Para cada lección en el libro de texto, el maestro deberá establecer para sí mismo qué parte del material previo deberá repasar el estudiante para comprender el nuevo.

La forma del repaso variará de lección en lección. Por ejemplo, supongamos que la nueva lección de español introducirá el copretérito y el pretérito de tener. La maestra puede pedir a cada alumno que tome un objeto en su mano:

MAESTRO: ¿Qué tienes tú en la mano?

ALUMNO: Tengo un lápiz.

Varios patrones de preguntas y respuestas permitirán un repaso de "él tiene", "nosotros tenemos", "ustedes tienen", "ellos tienen". El repaso del material familiar ha proporcionado una "sesión de calentamiento" en el español oral. Los estudiantes han podido demostrar qué tan fluidamente dominan el presente del verbo tener, y el maestro ha podido refrescar la memoria de los estudiantes que necesitan el repaso. Desde este comienzo positivo, el maestro puede avanzar hacia una presentación del copretérito y el pretérito del verbo "tener".

LA PRACTICA DE PATRONES.

Las prácticas de patrones vienen en una rica variedad de formas y tamaños. Aunque no ilustran la comunicación como tal, cada una comienza con una enunciación que es o puede ser parte de un intercambio inter-personal. Para participar en la práctica de patrones es raro que pueda ser inventa-

tada de una manera efectiva en el momento en el salón. En su mayoría deben ser preparados cuidadosamente antes de la clase y su preparación se ha convertido en una de las principales tareas en la construcción de materiales integrados. Hacerlos bien es difícil. Se necesita mucho tiempo y el hecho de que ahora puedan adquirirse en una variedad de textos integrados, es una invaluable ayuda para el maestro. Pero hay veces en que el maestro querrá preparar estos ejercicios con un propósito en especial. Puede ser para dar más práctica en torno a los elementos del sistema de sonido, ya sea las vocales individuales, o las consonantes o los patrones de entonación; o puede ser para dar más práctica en cuanto a los cambios de formas, o cambios en el orden de las palabras, o los patrones de concordancia. Los ejercicios pueden inventarse simplemente para el propósito específico o pueden seleccionarse del texto. Frecuentemente se encuentra algo útil en el texto y se toma como punto de partida; otros puntos comparables se inventan para ejemplificar los cambios en los patrones.

Para participar en las prácticas de patrones, el estudiante debe tener dos tipos de conocimientos: debe saber qué tipo de cambio va a hacer y debe saber cómo llevar a cabo el cambio. Lo primero es una cuestión de técnica, la segunda, de la lengua. Si hay confusiones sobre la técnica, la actuación en la lengua sufrirá.

Desde el punto de vista de la psicología, la práctica de patrones es una eficaz herramienta de aprendizaje --

porque depende de la reacción a una similitud escondida que se contrasta con diferencias mínimas cuando una enunciación se compara con otra. Aunque no se comprenda totalmente el aprendizaje por analogía, se reconoce que la analogía funciona en la adquisición de la lengua materna. La práctica de patrones intenta explotar las potencialidades de la analogía en el aprendizaje de una lengua extranjera.

USANDO EJERCICIOS EN EL SALÓN.

El éxito de los ejercicios en el salón depende de su implementación. No hay nada que sea más fatal que un ejercicio muy complicado que confunde a los estudiantes, pues no pueden responder rápidamente a éste. El ejercicio deberá simplificarse o abandonarse en ese momento.

- 1) Ejercicios con estímulos marcados por una grabación: El maestro toca la grabación y señala a los individuos para que respondan.
- 2) Ejercicios con el estímulo dado por el maestro: El maestro lee los estímulos y señala a individuos que contesten.
- 3) Ejercicios con el estímulo dado por un estudiante: Se le pide a un estudiante que prepare y lea un ejercicio. Esto estimula la participación de los estudiantes. Más aún, un estudiante puede dirigir el ejercicio con la mitad del salón mientras el maestro trabaja con la otra mitad.
- 4) Trabajo en parejas: Un estudiante lee el estímulo y otro

responde. Al terminar el ejercicio, se invierten los papeles. Esta técnica tiene la ventaja de involucrar activamente a toda la clase en los ejercicios.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

ALGUNAS TECNICAS CLASIFICADAS SEGUN LAS CATEGORIAS

GRAMATICALES.

Esta sección ofrece una gama de técnicas para la enseñanza de elementos específicos de la gramática. Cada técnica utiliza medios como terjetones, pizarrón de fieltro, pizarrón magnético, proyector de transparencias e ilustraciones - de revistas y libros. También se incluyen juegos, canciones y crucigramas.

El catálogo de técnicas que yo sugiero no es exhaustivo, sino simplemente ilustrativo. Espero que el maestro se inspire y aplique algunas de estas técnicas a otros problemas gramaticales, que empiece a experimentar con una variedad de actividades y eventualmente invente nuevas presentaciones o nuevas variaciones. En otras palabras, la enseñanza de la gramática dejará de ser un "fastidio" y se convertirá en un desafío para el maestro que exprese su creatividad.

CONCORDANCIA ENTRE EL VERBO Y EL SUJETO.

Los paradigmas de los verbos pueden ser más agradables si se les pone música. Las formas afirmativas, interrogativas y negativas de muchos verbos irregulares, por ejem-

plo "ir", "huir", "tener", etc., pueden cantarse al ritmo de "El Jarabe Tapatío". Los paradigmas del pretérito y el copretérito pueden practicarse de la misma manera. Claro, es necesario ir más lejos que los paradigmas para que los estudiantes empleen las nuevas formas en oraciones completas. - Los paradigmas son solamente la etapa preliminar.



yo voy, tú vas, él va, nosotros vamos, ellos van



¿voy yo? ¿vas tú? ¿va él? ¿vamos nosotros? ¿van ellos?



yo no voy tú no vas él no va nosotros no vamos



ellos no van

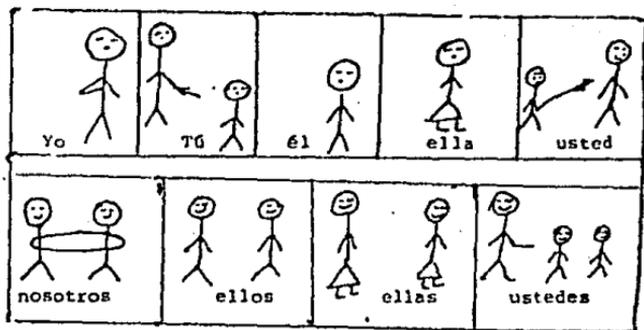
Variación: El tronar los dedos y otras técnicas rítmicas como el aplaudir pueden usarse para avivar el aprendizaje de los paradigmas.

llos se para bajo un pronombre: "yo", "tu", "él", "ella", - "usted", "nosotros", "ellos", "ellas", "ustedes". Al dar el maestro la señal, cada uno escribe una oración en el futuro - con los adverbios apropiados, empezando con el pronombre que está encima de él. Al terminar cada uno su oración se mueve hacia el otro pronombre y escribe otra oración utilizando este último.

Todos los estudiantes siguen rotándose. El estudiante en el extremo derecho del pizarrón se mueve hacia el lugar del estudiante que está en el extremo izquierdo. Después de tres o cuatro minutos, la maestra dice "¡alto!" y todos se sientan. Luego, la maestra con la ayuda de la clase, cuenta las oraciones correctas. Para aumentar la emoción, pueden jugarlo dos equipos. Este ejercicio puede utilizarse para practicar la concordancia entre el verbo y el sujeto en una variedad de tiempos, en el subjuntivo presente y en el pretérito del subjuntivo.

EJERCICIOS CON AYUDAS VISUALES:

Frecuentemente, los ejercicios pueden hacerse más significativos para los alumnos mediante la introducción de ayudas visuales. Por ejemplo: el maestro prepara una transparencia que muestra figuras que representan a todos los pronombres sujetos.



El maestro señala a la figurita "él" en la transparencia y dice: "Él se levanta a las seis". Mientras que el maestro señala a otras figuritas representando diferentes sujetos, la clase da las oraciones usando los paradigmas del verbo: "Tú te levantas a las seis", "Nosotros nos levantamos a las seis", etc. De la misma manera, el maestro puede introducir el verbo reflexivo "Llamarse", al señalar a cada figurita y luego él mismo da la respuesta correspondiente. Por ejemplo señalando la primera figura, dice: "Me llamo Juan". Señalando la segunda figura, dice: "Te llamas Pablo". A la tercera figura: "Ella se llama María". etc. Después, el maestro introduce la forma interrogativa y también él da la respuesta correspondiente. Por ejemplo; señalando a la segunda figura, pregunta:

"¿Cómo te llamas tú? y él mismo responde: "Me llamo Juan".
 Maestro: "¿Cómo se llama ella?", él mismo responde: "Ella se llama María". etc.

Luego se les pide a los estudiantes que se pregunten entre sí mismos: -

Estudiante 1 : "¿Cómo te llamas tú?".

Estudiante 2 : "Me llamo Carlos".

Estudiante 3 : (señalando a otro estudiante) "¿Cómo se llama él?"

Estudiante 4 : "El se llama Ricardo", etc.

CONCORDANCIA ENTRE EL SUSTANTIVO Y EL ADJETIVO.

Pedazos de Papel:

1) El maestro hace que las muchachas en su clase escriban una "A" en un pedazo de papel. Hace que los muchachos escriban una "O". Divide la clase en dos grupos, "México" y "Estados Unidos". Cuando se les pregunte su nacionalidad, las muchachas responderán : Soy Mexicana ó Soy norteamericana. Los muchachos darán la forma masculina. Al juntar a dos muchachos del mismo país, el maestro podrá decir: "Son mexicanos". Una variedad de preguntas pueden ser planteadas por los estudiantes; por ejemplo, "¿Eres norteamericana?", "¿Es mexicana María?" "Pregúntale a Joe si es norteamericano". "¿Son mexicanos Pablo y Teresa?" "Pregúntale a Inés y Carlita si son norteamericanas". Al final de la práctica oral, los estudiantes fácilmente generalizarán que si un adjetivo modifica un sustantivo masculino o femenino, el adjetivo termina en "o"o"a" respectivamente. Si el adjetivo modifica unos sustantivos -

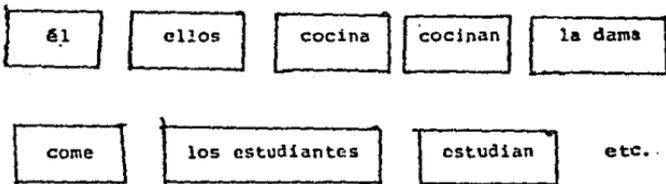
masculinos o femeninos, el adjetivo termina en "os" o "as" respectivamente.

Ropa de Muñecas:

2) El maestro muestra ropa de muñecas. Levanta cada cosa y los alumnos dicen: Yo quiero un vestido rojo. Ella quiere una falda y un sombrero negro, etc. El propósito del ejercicio es darles práctica a los alumnos al colocar el adjetivo después del sustantivo, y también que practiquen la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

ORACIONES INTERROGATIVAS

El maestro prepara juegos de tarjetones:



Al mostrar la oración afirmativa, levanta un tarjetón de sujeto y uno de verbo: él cocina. Explica que para cambiar la afirmación a interrogación, simplemente se invierte el sujeto y el verbo. Al decir esto, cruza las manos para que los tarjetones se vean así: cocina él. Con las

otras tarjetas muestra otros ejemplos. Después de que se haya comprendido la estructura básica, el maestro puede hacer - que los estudiantes hagan oraciones interrogativas con complementos.

¿A QUE HORA? ¿A DONDE...? y ¿A QUIEN? :

Para presentar ¿A qué hora?, la maestra puede ver su reloj y decir:

"Ya son las dos ¿no? ¿A qué hora termina esta clase?

Entonces los alumnos responden:

"A las cuatro y media".

Ahora el maestro puede permitir que los alumnos se pregunten unos a otros. Por ejemplo:

¿A qué hora vas al cine?

¿A qué hora regresa tu mamá? Etc.

DIALOGO DIRIGIDO:

El maestro debe tratar de crear nuevas situaciones en las que los estudiantes puedan introducir preguntas nuevas. Por ejemplo, mostrando una carta el maestro dice:

"Escribí una carta a mi hermana y tengo que echarla al correo hoy. Pregúntele a alguien ¿a qué hora cierra el correo?"

Alumno: "Margarita, ¿a qué hora cierra el correo?

Margarita: El correo cierra a las cinco.

Maestro: "Tú estás en casa y quieres hacer un pagtel pero no hay azúcar allí. Pregúntale a María a qué hora cierra el supermercado".

Alumno: María, ¿a qué hora cierra el supermercado?

María: El supermercado cierra a las siete y media.

USANDO DIBUJOS:

Después de haber llevado a cabo una cantidad razonable de práctica, el maestro puede complicar la situación un poco más. Puede mostrarles fotografías a los estudiantes y pedirles que formulen preguntas sobre éstas. Por ejemplo, - les muestra una fotografía de un avión despegando (tras de explicarles lo que desea que hagan).

Alumno 1: ¿A qué hora despegó el avión?

Alumno 2: El avión despegó a las cuatro de la tarde.

O el maestro puede mostrarles una fotografía de una secretaria entrando a su oficina.

Alumno 1: ¿A qué hora llegó la secretaria?

Alumno 2: La secretaria llegó a las ocho de la mañana.

O mostrándoles a los alumnos una fotografía de un grupo de personas esperando a que comience la película.

Alumno 1: ¿A qué hora empezará la película?

Alumno 2: La película empezará a las cinco y media,
etc.

ASOCIACION DE CONSTRUCCIONES E IDEAS:

En la enseñanza de lenguas, es importante asociar si es posible, las construcciones similares por medio de asociar ideas. Esto ayuda a alentar la comunicación. Por ejemplo, de la estructura ¿A qué hora? puede derivarse ¿A dónde?

Maestro: ¿A qué hora almuerzas?

Alumno: Almuerzo a la una

Maestro: ¿A dónde vas a almorzar?

Alumno: Voy a almorzar en el restaurante VIPS.

Maestro: ¿A dónde vas después?

Alumno: Tengo que ir a la oficina de mi hermano.

Un diálogo en cadena puede dar resultado entre los estudiantes.

Alumno 1: ¿Y a qué hora cierra la oficina?

Alumno 2: La oficina cierra a las cuatro en punto.

Alumno 2: a alumno 3: ¿A dónde van ustedes después?

Alumno 3: Vamos al cine

Alumno 3: a alumno 4: ¿A qué hora empieza la película?

Alumno 4: Empieza a las cinco y media y termina a las siete.

Alumno 4: a alumno 5: ¿Y a dónde van ustedes después?

Alumno 5: Vamos a cenar a Sanborns.

Alumno 5: a alumno 6: Dime, ¿A dónde van ustedes - después de cenar?

Alumno 6: Después voy a visitar a mi novia

Alumno 6: a alumno 7: ¿A qué hora piensas visitar a tu novia?

Alumno 7: A las nueve y media, Etc.

Variación: El maestro debe alentar a los estudiantes para que utilicen estas construcciones con diferentes tiempos y en el - subjuntivo. También debe animárseles para que creen nuevas si tuaciones con fin de poder utilizar nuevos verbos tanto irre-- regulares como regulares.

Tarjetones:

El maestro distribuye una tarjeta a cada estudiante. Cada tarjeta tiene un verbo en la forma infinitiva con un tiem po indicado en paréntesis. Por ejemplo:

(Copretérito)	(Protérito)	(Futuro)
Buscar	Llamar	Visitar

Cada estudiante debe entonces preguntar algo utilizando la construcción "¿A quién?" y utilizando el verbo y el tiempo en su tarjeta.

Estudiante 1: ¿A quién buscabas cuando te vi?

Estudiante 2: Yo buscaba a Polly.

Estudiante 2: ¿A quién llamó Juan ayer?

Estudiante 3: Juan llamó a Sally ayer.

Estudiante 3: ¿A quién visitarán ellos el viernes
que viene?

Estudiante 4: Visitarán a sus amigos en el hospital

Antes del ejercicio es necesario que los alumnos comprendan "la a personal" tanto en las preguntas, como en las -- respuestas.

CONSTRUCCIONES INTERROGATIVAS ADJETIVALES:

Pizarrón de Fielto:

El maestro pega varias ilustraciones e.g., un reloj, una olla, un cojín, en el pizarrón de fieltro. Primero el -- maestro hace unas preguntas y él mismo las contesta para que los estudiantes entiendan la estructura y después se les pide que contesten individualmente.

Maestro: ¿De qué es el reloj?

Alumno : El reloj es de oro.

Maestro: ¿De qué es la cazuela?

Alumno : La cazuela es de aluminio.

(ahora los estudiantes se hacen preguntas unos a otros).

Alumno 1: ¿De qué es el cojín?

Alumno 2: El cojín es de tela y esponja.

Este ejercicio es muy bueno para aumentar el vocabulario).

Este ejercicio parece muy sencillo pero es uno en el que cometen muchos errores los estudiantes debido a las traducciones literales del inglés al español - "What is the vase made of? o "Of what is the vase made?" "It's a wooden vase". El tratar de traducir literalmente esta pregunta y respuesta, indudablemente ocasionará problemas.

LA TECNICA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS.

La técnica de preguntas y respuestas permite que los estudiantes practiquen puntos de la gramática y las estructuras por medio de hacer preguntas. Las preguntas frecuentemente están tan cercanamente estructuradas como las líneas de estímulos en los ejercicios de práctica. El ejercicio es artificial en tanto que el estudiante es colocado en una situación donde debe dar respuestas a preguntas.

Sin embargo, mientras la técnica de preguntas y respuestas tiene todas las características de un buen ejercicio de patrón (práctica oral intensiva, presentación secuencial de los elementos nuevos y las respuestas específicas deseadas), tienen una característica adicional a su favor, la participación del estudiante.

Cuando el estudiante pasa por una serie de ejercicios: El compró el sombrero, él compró la revista, él compró los zapatos, todas las oraciones parecen irrelevantes. Después de todo él no compró todo esto en realidad. La técnica de preguntas y respuestas involucra un poco de juego de papeles, de participación del estudiante. Por ejemplo, el maestro puede desear practicar las oraciones anteriores. Prepara tarjetas de archivo con dibujos de esas cosas y las distribuye entre los estudiantes. Entonces, le pregunta a la clase: "¿Qué compró Bob?" Bob levanta su tarjeta y otro estudiante o toda la clase responde: "El compró un saco".

Tarjetas de Archivo:

El uso de las tarjetas de archivo, como se describió en el ejemplo anterior, es la forma más sencilla de implementar un ejercicio de preguntas y respuestas. El maestro puede caminar por el salón, levantando las tarjetas para que todos las vean y haciendo que los estudiantes intercambien tarjetas, introduciendo así un nuevo elemento de movimiento en la clase.

Las tarjetas pueden contener símbolos, dibujos lineales, palabras o ciertas oraciones. Los estudiantes pueden traer tarjetas en blanco al salón, a petición del maestro, o preparar sus propias tarjetas según las instrucciones del maestro.

CONSTRUCCIONES NEGATIVAS(USANDO LA TECNICA DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS)

El maestro pregunta a un estudiante que tiene una tarjeta marcada "matemáticas": ¿Te gusta la química? El patrón, dado con un modelo por el maestro, requiere que el estudiante responda: No, no me gusta la química, me gustan las matemáticas.

Los estudiantes tienen tarjetas con pasatiempos.
Dos muchachos tienen tarjetas con albercas.

Maestro: ¿Van al cine?

Estudiante: No, no van al cine, Van a ir a nadar.

Los estudiantes tienen tarjetas con lugares.

Maestro: ¿Vas a ir al centro hoy?

Estudiante: No, no voy al centro. Ayer fui al centro.

Los estudiantes tienen tarjetas. Algunas tarjetas tienen una caja vacía o mesa vacía o bolsa vacía o un muchacho en una tienda, descubriendo que su cartera está vacía.

Maestro: ¿Cuánto dinero tiene Bob?

Estudiante: Bob no tiene nada.

O.

Maestro: ¿Qué hay sobre la mesa?

Estudiante: No hay nada sobre la mesa, etc.

Los estudiantes tienen tarjetas con dibujos de un salón de clase vacío, o un teatro vacío, o un camión vacío.

Maestro: ¿Quién está en el camión

Estudiante: No hay nadie en el camión.

O

Maestro: Sally, ¿no ves a alguien en el teatro?

Estudiante: No, no veo a nadie.

El maestro levanta tres cartas y dice:

Tengo tres cartas. Sally ¿Cuántas cartas tienes?

Sally: No tengo ninguna.

El maestro muestra un dibujo de un hombre señalando cuatro coches.

Maestro: Este hombre tiene cuatro coches.

Mostrando una tarjeta con una fotografía de un pobre campesino, el maestro dice:

¿Cuántos coches tiene este pobre hombre?

Estudiante: No tiene ninguno, etc.

ALGUNAS CATEGORIAS SEMANTICAS DE "ESTAR" Y "SER".

ESTIMULOS DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS:

El maestro puede presentar el uso locativo de "es-

tar", colocando diferentes objetos en varias posiciones y pedirles a los estudiantes que le digan donde están.

Maestro: ¿Dónde está la caja?

Estudiante: Está debajo de la mesa.

Después de unos cuantos ensayos entre el maestro y los estudiantes, el maestro permitirá que ellos se pregunten entre sí.

DIBUJOS Y LA REPRESENTACION DE PAPELES.

El uso de "estar" para saludar a las personas, puede presentarse por medio de mostrar dibujos a los estudiantes y permitir que ellos inventen posibles preguntas y respuestas. Por ejemplo, el maestro puede mostrar un dibujo de dos amigos A y B encontrándose ... Los alumnos trabajan en pares. Un miembro de la pareja representará el papel de A y el otro será B.

Los estudiantes A y B inventan preguntas y respuestas entre ellos de la misma fotografía y después, de diferentes fotos.

Estudiante A: ¿Cómo estás María?

Estudiante B: Estoy muy bien

Estudiante A: ¿Cómo están Pablo y Juanita?

Estudiante B: Están bien, gracias

Estudiante B: ¿Y tu familia Pedro, cómo está?

Estudiante A: Todo el mundo está bien.

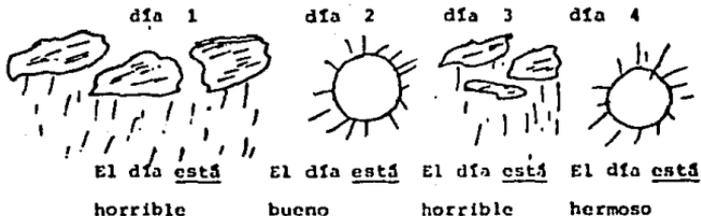
Estudiante B: ¿Y tus sobrinos cómo están?

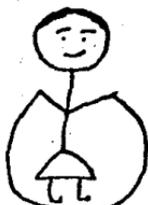
Estudiante A: Están bien, gracias, etc.

PIZARRON CON FIELTRO:

Al introducir el uso de "estar" con adjetivos que indican las cualidades temporales o dicen por ejemplo: "El día está horrible" o "Juanita está enferma", el maestro puede colocar cuatro figuras en el pizarrón de fieltro, representando días en los que brilla el sol (días hermosos) y dos representando días lluviosos y nublados (días horribles)

De la misma manera, el maestro puede colocar cuatro o cinco figuras en el pizarrón de fieltro - tres representando a Juanita en muy buen estado de salud y dos representándola enferma. Esto ayudará a que los estudiantes conceptúen la idea de transitoriedad. Después de que esto haya sido comprendido, puede pedírsele a los estudiantes que preparen pequeños dibujos, para lograr otros ejemplos del uso de "estar" con otros adjetivos que indican cualidades o estados temporales.





Juanita está contenta.



Juanita está bien.



Juanita está enferma



Juanita está bien.



Juanita está enferma.



Juanita está alegre

DIBUJOS:

El maestro puede utilizar dibujos o fotografías de revistas para ayudarles en la enseñanza de "ser", con profesiones, oficios, ocupación, credo político, religión, estado civil, color. Por ejemplo, mostrando una foto de una señora mexicana, un hombre italiano o unos niños alemanes, (Geografía Universal, es una revista muy útil en este aspecto). El maestro repite cada oración varias veces:

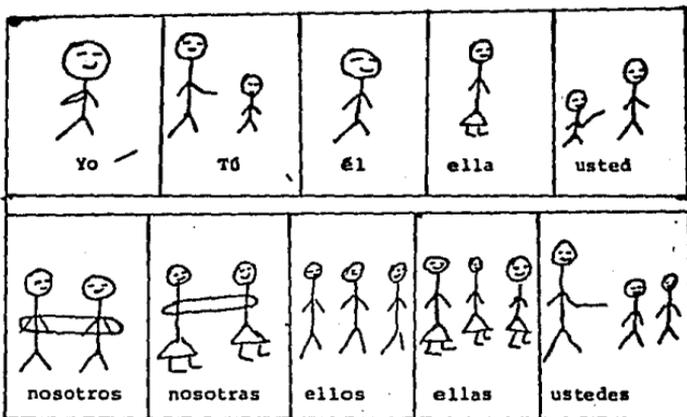
"Ella es mexicana"

"El es italiano"

"Ellos son alemanes"

Después de esto, se les pide a diferentes alumnos - que identifiquen las nacionalidades.

Los estudiantes pueden también aprender a practicar los paradigmas del verbo "ser", si el maestro utiliza una cartulina con una serie de dibujos.



El maestro señala a cada figura de la cartulina y da la respuesta correspondiente:

Maestro: Soy mexicana

Maestro: Tú eres alemán

Maestro: Usted es mexicano

Maestro: Ella es mexicana

Maestro: El es mexicano, etc.

El maestro llama a individuos para que respondan de la misma manera, usando diferentes nacionalidades.

El procedimiento anterior puede utilizarse para enseñar y practicar el uso de "ser" con profesión, ocupación, oficio, estado civil, religión, etc. Pero esta vez, el maestro presentará unos dibujos representando diferentes profesiones, - religiones, oficios, etc. Para la enseñanza y práctica de las religiones por ejemplo, el maestro puede presentarle a cada es tudiante, una tarjeta con los nombres de diferentes religiones: católico, anglicano, presbiteriano, metodista, judío, etc. Des pués, señala a las figuras de la cartulina y da la respuesta - correspondiente. Por ejemplo:

Maestro: Yo soy católico.

Maestro: Tu eres católico.

Maestro: El es católico

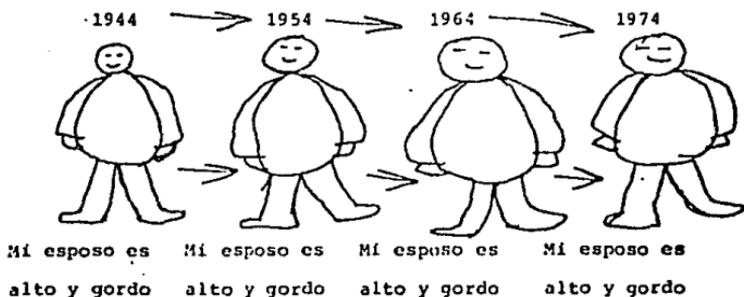
Maestro: Ella es católica. etc.

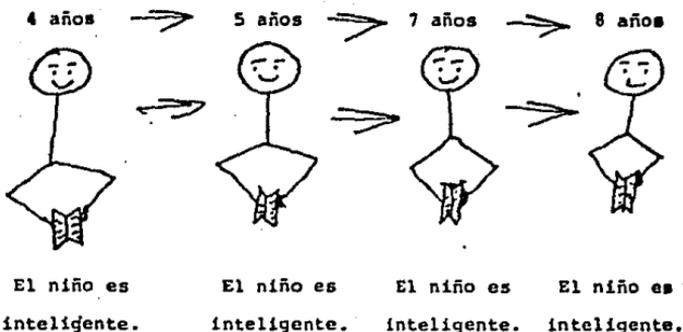
Ahora se le pide a cada estudiante, que responda de la misma manera, pero sustituyendo las diferentes religiones y diferentes pronombres del sujeto con el verbo "ser"

En el ejercicio, debe hacérseles notar a los alumnos que el artículo indefinido es omitido al expresar la nacionalidad, oficio, religión, ocupación.

PIZARRON CON FIELTRO:

Para presentar el uso de "ser" con adjetivos que indican características permanentes o cualidades como "Mi esposo es alto y gordo" o "El niño es alto". El maestro puede colocar en la tabla a cinco figuras representando "el esposo es gordo" o cinco figuras representando "el niño es inteligente". El maestro explicará entonces que éstas, son características y cualidades que son constantes y permanentes, y que por lo tanto, en español se utiliza el verbo "ser" y no "estar". Por ejemplo, lo siguiente puede ser utilizado en el pizarrón de fieltro para ayudar a los estudiantes a conceptualizar "la idea de permanencia".





Puede ser útil en este momento, comparar el uso de "estar" y la idea de "transitoriedad" con el uso de "ser" y la idea de "permanencia". Esto ayudará a que los estudiantes comprendan mejor la diferencia. Puede dárseles a los estudiantes exámenes orales y escritos para ver su grado de comprensión sobre esta diferencia.

LAS CATEGORIAS SEMANTICAS DE "TOCAR Y JUGAR",

"SABER Y CONOCER"

Tarjetas de Archivo con Dibujos:

Práctica para diferenciar entre tocar el piano (un instrumento musical) y jugar fútbol (un juego o deporte):



El maestro da una oración modelo en el plural: ellos tocan el piano; después muestra una tarjeta con el dibujo de un dedo. Los estudiantes dicen: él toca el piano. El maestro muestra a continuación la tarjeta con el signo de interrogación. Los alumnos dicen: ¿Toca él el piano? Entonces les muestra la tarjeta con muchos dedos. Los alumnos dicen: ¿Tocan ellos el piano? y luego la tarjeta con el punto. Los estudiantes contestan: Ellos tocan el piano. Y finalmente, les muestra la tarjeta con una X. Los alumnos contestan con el negativo. Ellos no tocan el piano. El maestro puede utilizar diferentes símbolos para representar sujetos diferentes; e.g., yo, nosotros, usted, ustedes. La técnica anterior puede utilizarse para practicar la estructura "jugar fútbol" (o cualquier otro juego o deporte). Esta técnica puede utilizarse también para practicar la diferencia entre "conocer" a una persona o un lugar, y "saber" un hecho o cómo hacer algo.

EL PRETERITO Y EL COPRETERITO

El objetivo con respecto a esta área, es el que los estudiantes adquieran control básico sobre estas formas, usando apropiadamente en las situaciones donde se les requiere. La estrategia es primeramente desarrollar su control sobre la concordancia de las formas verbales del pretérito y del copretérito con el sujeto. Después de esto, el uso de los dos tiempos debe ser conceptualizado bajo dos categorías. Con el copretérito, sus usos pueden dividirse en las siguientes cate

rías:

- 1) Para expresar acciones que solían ocurrir en el pasado como costumbre.
- 2) Para describir personas, cosas o situaciones en el pasado
- 3) Para describir lo que pasaba en el pasado cuando ocurrió otra acción.

Los usos del pretérito pueden ser resumidos solamente bajo un concepto; éste es utilizado para expresar el inicio y el fin de una acción y así, expresar una acción cumplida. Debe señalarse que los usos de estos tiempos son más variados, pero estas categorías parecen ser suficientes para este nivel (principiantes).

Se puede señalar el pretérito y copretérito conjuntamente, permitiendo a los estudiantes que comparen las formas verbales y el uso de los dos tiempos, o pueden enseñarse los dos tiempos por separado. Es decir, después de que los estudiantes hayan aprendido satisfactoriamente las formas verbales del pretérito y sus usos, el maestro introduce el copretérito.

Después de aprender los usos de los tiempos, los estudiantes deberán practicar instancias de estos usos hablando, escuchando y finalmente, escribiendo. A esta fase debe seguirle aquella en la que los estudiantes utilizan los tiempos de una manera limitada y básica para expresarse.

La primera parte de la estrategia es fácilmente llevada a cabo si los estudiantes están familiarizados con las -

formas de los verbos en ambos tiempos. Pueden practicarse o ralmente mediante ejercicios de sustitución y transformación empleando claves como "ayer", "anoche", etc., para lograr el pretérito. Frases posibles para lograr el copretérito son : "Cuando yo era niño yo" o "Durante sus años en la Universidad" o "Ella era una vieja amistosa que"

En la segunda parte de la estrategia, los estudiantes están conscientes de la necesidad de distinguir entre el pretérito y el copretérito. En este momento, se les pide que hagan ilustraciones creativas en el pizarrón para indicar los distintos usos.

EJERCICIO EN CADENA

El ejercicio en cadena puede ser adaptado a la práctica de las formas verbales y los usos del pretérito y del copretérito.

PARA EL COPRETERITO

Primer Estudiante: Cuando yo era niña, me levantaba a las cinco.

Segundo Estudiante: Cuando yo era niña, me levantaba a las cinco y me bañaba.

Tercer Estudiante: Cuando era niña me levantaba a las cinco, me bañaba y me vestía.

Cuarto Estudiante: Cuando era niña me levantaba a las cinco, me bañaba, me vestía y me desayunaba, etc.

PARA EL PRETERITO.

Primer Estudiante: Ayer me fui a la tienda.

Segundo Estudiante: Ayer me fui a la tienda y compré tres faldas.

Tercer estudiante: Ayer me fui a la tienda, compré tres faldas y regresé a casa, etc.

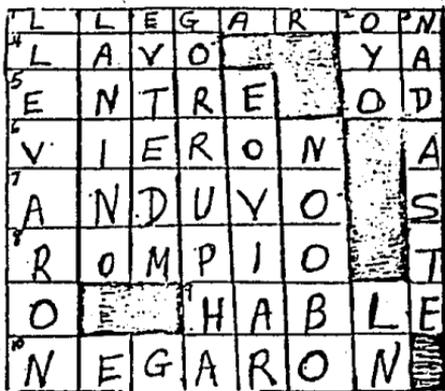
Este ejercicio puede ser muy divertido y también es un buen método para ampliar el vocabulario.

PRESENTE AL PRETERITOCRUCIGRAMA

Cambie todos los verbos al pretérito

Horizontal

1. llegan
4. lava
5. entro
6. ven
7. anda
8. rompe
9. hablo
10. niegan



1. llevan
2. oye
3. nadas

EL COPRETERITOLA BUSQUEDA DE PALABRAS EN UN LABERINTO DE LETRAS

Para cada infinitivo indicado, encuentre la forma -
correspondiente del copretérito.

oir (él)

venir (yo)

comer (nosotros)

regresar (usted)

barrer (ella)

entrar (tú)

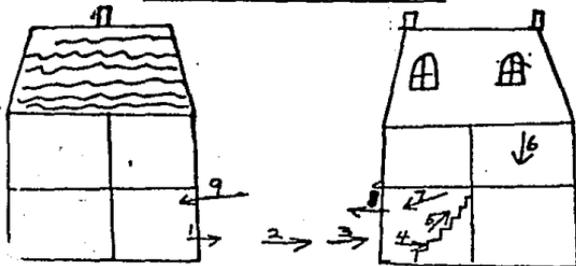
ir (ustedes)

cocinar (yo)

traer (nosotros)

C	E	G	C	O	M	I	A	M	O	S	G	O
O	M	O	B	A	R	R	I	A	T	E	S	
C	V	E	N	I	A	E	F	A	S	G	A	R
I	N	A	R	N	E	B	I	A	N	A	B	I
N	P	A	E	N	T	R	A	L	L	A	M	O
A	E	M	G	A	G	E	M	O	T	E	S	E
B	A	C	R	E	S	A	B	A	D	O	T	U

Pienso que el valor de estos ejercicios yace en la idea de que el encontrar las formas verbales, el verlas y el trabajar con ellas, proporciona un refuerzo invaluable para su retención permanente. En un programa de un año, ejercicios como éstos, pueden llevarse a cabo muchas veces. Son rápidos y por lo tanto, pueden ser utilizados como un breve descanso - aún en las clases donde el pretérito o el copretérito no es la principal preocupación.

TRANSPARENCIA DE DOS CASAS.

El maestro dice mientras la clase repite:

1. Yo salí de mi casa.
2. Yo me fui a la casa de mi abuela.
3. Yo llegué a su casa.
4. Yo entré en su casa.
5. Yo me subí al primer piso.
6. Yo me quedé una hora en el cuarto de mi abuela.
7. Yo me bajé.
8. Yo me salí de su casa.
9. Yo regresé a mi casa.

Quando la clase pueda manejar el pretérito con el sujeto "yo", otros sujetos pueden ser introducidos. También, puede prepararse una transparencia que coloca el infinitivo con un sujeto junto a cada número.

Variación: La transparencia arriba puede ser usada para representar las actividades consecutivas en situaciones distin

tas. Por ejemplo, "las actividades distintas de Juan cuando visitó la granja de sus tíos"; o "las actividades de los ladrones cuando robaron la casa", o "las actividades diferentes de la familia al prepararse para un viaje". (Cada número representará una actividad). El maestro presentará las situaciones como las de arriba y los estudiantes las describirán empleando los diferentes verbos en el pretérito.

EL PRETERITO Y EL COPRETERITO EN LA MISMA ORACION.

Proyector de Transparencias:

Cada transparencia tiene una segunda transparencia unida a ella, para poderla sobreponer.

La primera transparencia es de María hablando por teléfono. La sobreposición es de su madre entrando en la recámara.

Maestro: (mostrando la primera transparencia) María hablaba por teléfono (mostrando la segunda transparencia) -- cuando su mamá entró.

Otras oraciones que se prestan para la misma presentación son: La mamá preparaba la cena, cuando sonó el teléfono. El cantaba, cuando empezó a llover.

EL PIZARRON:

El maestro le pide a un estudiante que se pare en el

pizarrón y levante un gis en alto. El borrador se convierte en un tren que el maestro mueve por la orilla del pizarrón.

Maestro: El tren se acercaba a la estación (sigue moviendo el borrador), cuando una bomba le cayó encima.

Estudiante: (deja que caiga el gis).

TARJETONES:

Pueden hacerse tarjetones de diferentes actividades: Por ejemplo, un muchacho comiendo, bebiendo, leyendo, escribiendo, etc. Al mostrar cada tarjetón, los estudiantes inventan oraciones empleando el pretérito y el copretérito: -- El comía cuando su mamá llegó. El escribía cuando Juan le llamó, etc.

ADJETIVOS DEMOSTRATIVOS.

El maestro coloca unos objetos en el escritorio frente a él un libro verde, un cuaderno negro, un lápiz blanco. Dibuja en el pizarrón la figura de un niño alto y un niño bajo. En el fondo del salón hay objetos en una mesa o en la orilla de una ventana: un libro rojo, un cuaderno azul, un lápiz verde, un dibujo de un niño alto y otro de un niño bajo.

Mientras el maestro señala los objetos cerca de él y lejos de él, dice: -

Este libro es rojo.	Ese libro es rojo.
Este cuaderno es negro.	Ese cuaderno es negro.
Este lápiz es blanco	Ese lápiz es blanco.
Este muchacho es alto.	Ese muchacho es alto.
Este muchacho es bajo.	Ese muchacho es bajo.

Cuando ellos hayan dominado estas formas, se hace lo mismo con las formas femeninas; el maestro dibuja en el pizarrón del frente una rosa blanca, una manzana amarilla, una -- muchacha alta y una muchacha delgada. Dibuja en el pizarrón de atrás una rosa amarilla, una manzana roja, una niña pequeña y una niña gorda.

Esta rosa es blanca	Esa rosa es blanca
Esta manzana es amarilla.	Esa manzana es amarilla.
Esta muchacha es alta.	Esa muchacha es pequeña.
Esta muchacha es delgada.	Esa muchacha es gorda.

El maestro puede señalar a objetos fuera del salón - que están lejos de él y de los alumnos:

Maestro:	Aquel árbol es verde.
	Aquel edificio es gris.
	Aquella muchacha es alta, etc.

Pueden enseñarse las formas plurales mediante la repetición de los ejercicios anteriores, sustituyendo estos - objetos por sus correspondientes plurales.

ADJETIVOS POSESIVOS.Carta de Pared.

El maestro enseña una carta de pared o una transparencia que tiene muchos objetos de diferentes géneros. Señala una casa, y dice: "Es para mí"; luego dice: "Es mía"; "Es para tí", "Es tuya"; "Es para él"; "Es suya"; "Es para ella"; "Es suya"; "Es para Juan"; "Es suya"; "Es para María"; "Es suya"; "Es para nosotros"; "Es nuestra"; "Es para usted"; "Es suya"; hace lo mismo con las formas masculinas y luego con las formas plurales. Luego continúa este proceso hasta que los estudiantes hayan generalizado la regla. Después de presentar por ejemplo las formas femeninas, el maestro debe emplear la técnica de preguntas y respuestas para que practiquen los estudiantes:

Maestro: Es para mí.

Maestro: ¿De quién es?

Alumno: Es tuya.

Maestro: Es para Juan

Maestro: ¿De quién es?

Alumno: Es suya.

Maestro: Es para nosotros.

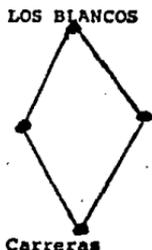
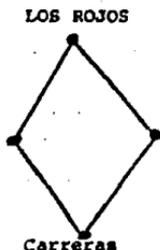
Maestro: ¿De quién es?

Alumno: Es nuestra. Etc.

Al dominar esta etapa, el maestro sigue con la presentación de las formas masculinas y luego las formas plurales.

Juego: Baseball:

El maestro divide la clase en dos equipos: los rojos y los blancos. Pone dos diamantes de baseball (dos campos) - en el pizarrón, uno para cada equipo.



El maestro señala un dibujo de un sombrero en la carta o transparencia y dice: Es para mí. Después señala a un miembro del equipo de los Rojos. Si el estudiante dice: Es mío, avanza hasta la primera base, y el maestro indica esto - en el diamante con una línea de gis rojo junto a la primera base. Después es el turno del otro equipo. Nadie avanza -- si hay una respuesta incorrecta.

Se anota una carrera después de cuatro respuestas correctas, llegando así a la salida de nuevo. El equipo con la mayor cantidad de carreras es el ganador.

PRONOMBRES RELATIVOS

LOS PRONOMBRES RELATIVOS: EL QUE, LA QUE, LOS QUE, LAS QUE.

USANDO ILUSTRACIONES:

El maestro utiliza varias fotografías de diferentes revistas. Por ejemplo, puede presentar a la clase una fotografía mostrando una casa blanca, grande y moderna y una que a casa de ladrillos rojos y además fea.

Maestro: ¿Qué casa prefiere?

Maestro: La que es blanca.

Los alumnos repiten la respuesta: "La que es blanca".

A continuación, el maestro presenta una fotografía con un libro azul y un libro rojo sobre la mesa. Debajo de la mesa hay un libro verde.

El maestro hace la pregunta y él mismo la contesta:

Maestro: ¿Cuál libro es verde?

Maestro: El que está debajo de la mesa.

Los estudiantes repiten la respuesta: "El que está debajo de la mesa".

Se sigue este proceso hasta que los estudiantes hayan aprendido bien la regla. Luego el maestro utiliza la técnica arriba descrita de preguntas y respuestas (empleando muchas ilustraciones de revistas), para que los estudiantes practiquen la estructura.

Para introducir "los que" y "las que", el maestro puede presentarlos en la misma forma, preguntando esta vez sobre los objetos masculinos plurales o sujetos femeninos plurales.

para lograr respuestas comenzando con "los que" o "las que" .

PRONOMBRES DE COMPLEMENTOS DIRECTO E INDIRECTO.

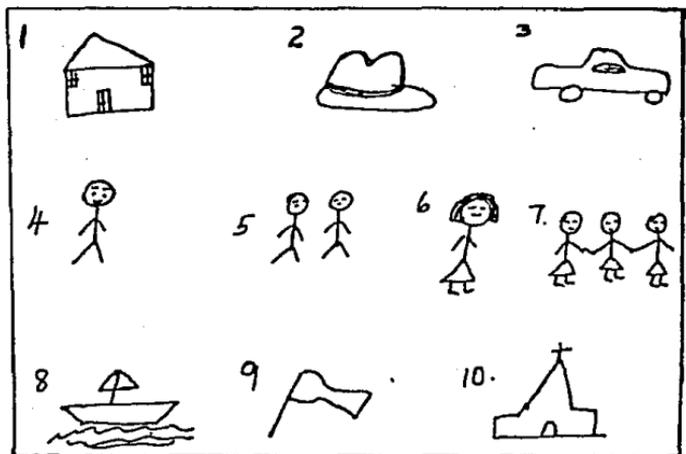
Antes de que el maestro presente los pronombres de complementos directo e indirecto, es sumamente indispensable repasar el género de los sustantivos. El siguiente juego - sencillo es muy efectivo: "¿Vas con la luna o con el sol?"

Se divide la clase en dos equipos: Los Rojos y Los Blancos. Un estudiante apunta los tantos en el pizarrón. - Un punto por cada respuesta correcta. El maestro expresa un sustantivo sin su género. Señala a un alumno de uno de los dos equipos y pregunta ¿Vas con la luna o con el sol?. Si la palabra es femenina, el estudiante debe decir Voy con la luna; si es masculina, Voy con el sol.

COMPLEMENTOS DIRECTOS E INDIRECTOS

Transparencia Sobrepuestas:

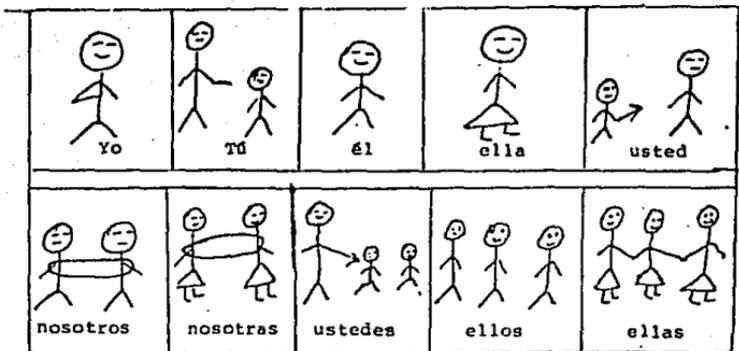
En una transparencia se hace una serie de dibujos con un número junto a cada uno.



El maestro dice un número entre el uno y el diez y cada estudiante responde ya sea con "Yo lo veo", "Yo la veo" "Yo los veo", "Yo las veo". Si por ejemplo, el maestro dice dos, la respuesta deberá ser "Yo lo veo". Otros dibujos de diferentes objetos pueden utilizarse para las prácticas continuas.

Tarjetas de Archivo:

Figuras de diferentes personas en las tarjetas de archivo:



Al mostrar el maestro cada tarjeta a los alumnos, - utiliza la oración modelo del español, por ejemplo, si la - tarjeta muestra la primera persona singular, el maestro dice: Me lo da. Los alumnos responden en coro y después individualmente. Las respuestas serán: Te lo da. Se lo da. Nos lo da. Me lo da. Este ejercicio requiere mucha práctica para que se familiaricen los estudiantes con la posición del pronombre de objeto directo e indirecto.

EL IMPERATIVO

Para presentar la forma singular familiar del imperativo afirmativo, el maestro puede presentar (por ejemplo), un dibujo de un niño y su mamá sentados en una mesa con una manzana sobre la mesa. El maestro representa el papel de la

madre y dice: "Come la manzana ahora". Los alumnos repiten esto varias veces. Utilizando varios dibujos, el maestro puede crear diferentes situaciones en las que se pueden usar otros verbos con terminación en "er", e.g., prender, coser, - aprender, etc.

El maestro puede enseñar el plural familiar del imperativo-afirmativo, presentando un dibujo de María, su hermano Juan y su mamá sentados a la mesa con un plato lleno de mangos. La mamá le dice a María y a Juan: "Coman ustedes - sus mangos ahora". Los alumnos repiten varias veces. Como en el ejercicio anterior, el maestro puede usar otras imágenes - para crear otras situaciones en las que se utilicen otros verbos con terminación en "er", e.g., beber, esconder, leer.

Al introducir la forma singular formal del imperativo afirmativo, el maestro puede utilizar un dibujo de un doctor que le aconseja a uno de sus pacientes que coma una naranja - cada día. El maestro simulando ser el doctor, dice: "Coma - usted una naranja todos los días". Los alumnos lo repiten varias veces. Pueden utilizarse otras ilustraciones para crear diferentes situaciones en las que se pueden emplear otros verbos terminando en "er".

Para enseñar la forma plural formal del imperativo afirmativo, el maestro presenta una ilustración de un doctor - diciéndole a dos de sus pacientes que coman una naranja todos los días. El maestro representando el papel de doctor, dice:

"Coman ustedes una naranja todos los días". (Los alumnos lo repiten varias veces). A continuación, el maestro utiliza otros ejemplos de verbos terminando en "er" en diferentes ilustraciones y situaciones. Los estudiantes deben notar los cambios en las terminaciones de los verbos para las formas familiares del plural y singular, así como para las formas formales del plural y del singular. El maestro deberá dar todos los ejemplos que le sea posible, hasta que los estudiantes hayan comprendido correctamente como formar el imperativo-affirmativo.

Para comprobar la comprensión de los estudiantes de lo que se les ha enseñado, el maestro da una tarjeta de archivo a cada alumno. Cada tarjeta de archivo tiene un verbo "er" en su forma infinitiva, un sujeto pronombre (tú, o ustedes) - (fam.) o usted o ustedes (formal), y un (complemento). Cada estudiante expresará entonces la orden. Por ejemplo:

Aprender - Ustedes (fam.) - los verbos nuevos.	o	leer-Tú — el artículo del periódico
-------------------------------------------------------	---	--------------------------------------------

Alumno 1: "Aprendan ustedes los verbos nuevos".

Alumno 2: "Lee el artículo del periódico". Etc.

Para presentar las formas negativas del imperativo, el

maestro puede utilizar los mismos procedimientos que para el imperativo-afirmativo, pero esta vez, al fingir ser la madre en las primeras dos ilustraciones, el maestro dirá: "No comas la manzana ahora", o "No coman ustedes las manzanas ahora" etc. Es importante que los alumnos estén conscientes de la terminación de los verbos en la forma singular familiar en el imperativo negativo. Cuando los estudiantes hayan comprendido totalmente cómo formar el imperativo-negativo, el maestro repartirá tarjetas de archivo entre ellos. Se le pide a cada estudiante que dé la orden negativa. Por ejemplo:

Prender - Tú - la luz

o

Comer - ustedes (familiar) - Fruta todos los días.

Alumno 1: No prendas la luz.

Alumno 2: No coman ustedes fruta todos los días. etc.

Usando procedimientos similares, los estudiantes pueden practicar el afirmativo y el negativo del imperativo con los verbos terminando en "ar" e "ir". A continuación se puede emprender el trabajo con los pronombres de complementos directos e indirectos y después el imperativo con verbos irregulares.

Quiero destacar que para las primeras lecciones sobre el imperativo, sólo deberán utilizarse los verbos regu-

lares de la misma conjugación:

BUENA ELECCION.

Juan <u>mira</u> la televisión	Juan, ¡No <u>miras</u> la televisión!
Carlos <u>habla</u> inglés	Carlos, ¡No <u>hables</u> inglés!
María <u>toma</u> el libro	María, ¡No <u>tomes</u> el libro!
Carmen <u>compra</u> dulces.	Carmen, ¡No <u>compres</u> dulces!

Aquí podría preguntar la maestra qué tienen en común las palabras subrayadas de la primera columna. (Todas terminan en a .) ¿Qué tipo de oraciones son? (Declarativas). - ¿Qué les pasa a estos verbos subrayados cuando se utilizan en el imperativo-negativo? (Dejan la a y agregan es). etc.

MALA ELECCION.

Juan <u>mira</u> la televisión	Juan, ¡No <u>miras</u> la televisión!
Carlos <u>escribe</u> .	Carlos, ¡No <u>escribas</u> !
María <u>sale</u> .	María, ¡No <u>salgas</u> !
Carmen <u>va</u> a la ventana	Carmen, ¡No <u>vayas</u> a la ventana!

Si el maestro emplea estos ejemplos en las primeras etapas de la enseñanza del imperativo, será difícil que los estudiantes generalicen los cambios en las terminaciones de los verbos regulares.

Cartulinas:

Es una buena idea hacer una cartulina como resumen de los cambios en las terminaciones de los verbos "ar", "er" e "ir" en el imperativo negativo y afirmativo.

I M P E R A T I V O - A F I R M A T I V O

AR	ER	IR
tomar	comer	vivir
tom - a (tú)	com -- e	viv --
tom - e (usted)	com -- a	viv --
tom - en (uds.) (fam.)	com -- an	viv --
tom - en (uds.) (formal)	com -- an	viv --

I M P E R A T I V O - N E G A T I V O

AR	ER	IR
tomar	comer	vivir
no tom-es (tú)	no com -- as	no viv --
no tom-e (usted)	no com -- a	no viv --
no tom-en (uds.) (fam.)	no com -- an	no viv --
no tom-en (uds.) (formal)	no com -- an	no viv --

El maestro puede entonces seleccionar pasajes de lectura en los que se puedan encontrar muchas formas imperativas. Se les pide a los alumnos que identifiquen estas formas imperativas.

EL SUBJUNTIVO PRESENTE CON VERBOS QUE EXPRESAN VOLUNTAD.

CARTULINAS PARA LA PARED O TRANSPARENCIAS:

Puede utilizarse una serie de ayudas visuales para mostrar dos acciones: Primero un niño comportándose de cierta manera y después su mamá deseando que se comporte de otra. Esto puede ser con cartulinas o transparencias sobrepuestas. El maestro señala a una ayuda visual y dice: María no quiere tomarse la medicina, su mamá quiere que se tome la medicina. El bebé no se duerme, la mamá quiere que el bebé se duerma.

El maestro continúa utilizando muchas ayudas visuales que muestran diferentes acciones por parte de cada individuo - como en los ejercicios anteriores, hasta que los estudiantes - hayan conceptualizado bien la estructura. Luego, el maestro, al mostrarles otras ayudas visuales (de revistas o de periódicos) pide a los alumnos que formulen oraciones empleando el subjuntivo presente con verbos que expresan voluntad (desear, pedir, preferir, ordenar, insistir). En las etapas iniciales de la presentación, se deberá trabajar sólo con el subjuntivo de verbos regulares.

Se deberá lograr que los estudiantes estén conscientes de la similitud entre las formas verbales del imperativo-afirmativo de las formas formales "usted" y "ustedes" (que ya deberían haber aprendido) y las formas verbales del subjuntivo.-

Después de mucha práctica, se les pide a los alumnos que formulen la regla para el empleo del subjuntivo con los verbos que expresan voluntad. Luego, con la mayor ayuda de los estudiantes, el maestro prepara una cartulina en el pizarrón, indicando los paradigmas del subjuntivo presente con verbos regulares.

AR	ER	IR
cant - e	com - a	viv - a
es	as	as
e	a	a
emos	amos	amos
en	an	an

Para la introducción de los verbos irregulares, pienso que sirve mucho un diálogo dirigido. El maestro puede empezar con tres o cuatro verbos irregulares- los más importantes para la comunicación básica, e. g., "hacer", "ir", "venir", "salir". Primeramente, el maestro presenta la tercera persona singular de estos verbos, luego da algunos ejemplos de lo que requiere de sus estudiantes:

- Maestro: María, ¿Qué quieres que haga Juan?
- Maestro (simulando ser María): "Quiero que Juan vaya a la puerta".
- Maestro: "Carlos, ¿Qué quieres que haga Pablo?"
- Maestro (simulando ser Carlos): "Quiero que Pablo salga de la clase". etc.

Cuando hayan entendido los estudiantes lo que se requiere de ellos, se les pide que contesten y lleven a cabo la orden.

DIALOGO DIRIGIDO.

- Maestro: María ¿Qué quieres que haga Juan?
- María: Quiero que Juan vaya a la puerta.
(Juan lleva a cabo esta orden).
- Maestro: Carlos, ¿Qué quieres que haga Pablo?
- Carlos: Quiero que Pablo haga un círculo en el pizarrón.
(Pablo lleva a cabo la orden).
- Maestro: Ricardo, ¿Qué quieres que haga Carmen?
- Ricardo: Quiero que Carmen venga conmigo.
(Carmen lleva a cabo la orden), etc.

Este ejercicio puede ser muy divertido. Contestaciones como: "Quiero que Carmen bese a Juan", o "Quiero que Sally de una bofetada a Roxanne", son posibles.

La próxima etapa es introducir otros sujetos con los mismos verbos:

Maestro: "¿Qué queremos que hagan María y Rosa?"

Alumno: "Queremos que María y Rosa salgan de la clase". etc.

Otros verbos que expresan voluntad como preferir, pedir o insistir, deben emplearse en la cláusula principal:

Maestro: "José, ¿Qué prefieres que hagamos?"

José: "Prefiero que vayamos al cine".

Maestro: ¿Qué pide ella que hagan las niñas?"

Alumno: "Ella pide que vengan con ella". Etc.

Ejercicios con Tarjetas:

Un método rápido de repasar los paradigmas del subjuntivo en el presente, es con el uso de tarjetas de archivo. El maestro levanta un juego de las tarjetas en las que aparecen sustantivos y pronombres: él, tú, ellos, Juan y María, el niño, el perro, etc.

La oración modelo es Quiero que ella venga conmigo. - La clase responde en forma coral y después individualmente: Quiero que él venga conmigo. Quiero que tú vengas conmigo. Quiero que ellos vengan conmigo. Quiero que Juan y María vengán conmigo, Etc.

Variación: El uso de otros verbos de voluntad que demandan el subjuntivo en la cláusula subordinada: e. g., preferir, ordenar, pedir, insistir, desear.

RESPUESTAS LIBRES

Cuando el maestro siente que los estudiantes pueden manejar un vocabulario y una estructura gramatical bien en ejercicios controlados, puede desear formular preguntas que exigen respuestas libres por parte de los estudiantes. Esta técnica desarrolla las capacidades conversacionales del estudiante.

Para ayudar a que el maestro logre hacer conversar al estudiante, él cita una variedad de tipos de conducta oral en los cuales el estudiante puede aprender a desenvolverse en la nueva lengua; éstos son, en orden de dificultad: repetición, respuesta, reafirmación o reformulación de una afirmación, interrogación, afirmación, comentario y crítica. Para poder conversar, el estudiante debe tener un modelo a seguir y algo que decir. Puede inventar el mensaje pero no puede inventar la clave por medio de la cual se debe comunicar. El silencio de su parte, generalmente es resultado no de la falta de algo que decir, sino de la falta de habilidad para decirlo. Por lo tanto, lograr que hable consiste, principalmente, en proporcionarle los modelos a los que él pueda referirse al hablar. Este es el valor directo del aprendizaje del diálogo que, con la ayuda de la analogía, le ayuda a encon-

trar las formas para su mensaje. Una limitación en la mayoría de los cuestionarios, es que la respuesta del estudiante es formulada usualmente en tercera persona. Por lo tanto, - tiene muy poca práctica en el uso de la primera persona singular, que frecuentemente será muy necesaria para la comunicación. Esto no significa que las preguntas y respuestas no tengan valor, sino señalar que hay muchas variaciones posibles sobre este tema y que no están siendo usadas.

A continuación, he señalado algunas maneras de lograr respuestas del estudiante que no son las gastadas preguntas y respuestas que simplemente demandan que los estudiantes hablen de algo. Si por ejemplo, hay un cuento que trata de cuatro ladrones que robaron la casa de la señora Pérez, el maestro puede decir a la clase: "Todos van a hablar como si fueran el personaje "X", en el cuento". Entonces pregunta: "X". ¿Por qué robaste ese dinero?"; "X", "¿Por qué permaneciste sólo en el cuarto?"

El maestro dice a la clase: "Ahora, el estudiante "A" será el personaje "X", yo les pediré a otros miembros de la clase que le hagan preguntas a "A", quien contestará como si fuera "X". Entonces el maestro dice al estudiante "B": "Pregúntale a "A" por qué robó el dinero". Al estudiante "C": "Pregúntale a "A" por qué permaneció en su cuarto solo".

El estudiante que representa el papel de "X" es catimulado para hablar en la primera persona singular por medio

de recordarle cosas en la segunda persona singular: "Tocagte a la puerta y luego..." El estudiante responde: "Toqué a la puerta y después esperé bajo la lluvia durante varios minutos".

El maestro hace una afirmación que se relacione con un incidente en el texto, pero no la completa. El estudiante repite lo que ha escuchado agregando la información que falta. Por ejemplo, el maestro dice: "Una noche después de salir de su trabajo, X llevó a su casa..." El estudiante responde: "Una noche después de salir de trabajar, llevó a casa una invitación" o: "X fue arrestado por haber robado el dinero".

Si el texto contiene un diálogo, el maestro puede citar lo que dice uno de los personajes y pedirle a un estudiante que diga lo que corresponde a otro personaje, como respuesta.

Antes de la discusión, el maestro escribe en el pizarrón una serie de diez a quince palabras o expresiones que son importantes para el desarrollo del cuento, dejándolas en el orden que aparecen en el cuento. Estas se discutirán a su vez; su presencia en el pizarrón, ayudará a muchos estudiantes a pensar y formular de antemano lo que van a decir y poder hacerlo con más cuidado y éxito que lo que lograrían en el momento.

Para lograr que el alumno escriba, es muy importan

te que él hable. Se puede dar una orientación en torno a lo que se va a decir que llevará a la lengua más formal que es la escrita. En otra dirección, el alumno provisto de modelos, puede ser alentado para hablar sobre temas sugeridos en el texto, siempre y cuando utilice el vocabulario que sabe. Los temas que logran las mejores actuaciones del estudiante son: él mismo, su casa, sus amigos, sus animales y lo que le gusta o le disgusta.

C U E N T O S

Su división para Tareas:

Los pasajes nunca son muy extensos, no más de tres o cuatro páginas. Esto permite que el alumno se ajuste a un nuevo autor, una nueva situación y un nuevo estilo y vocabulario. Cada pasaje debe terminar en un punto donde el cuento haga una pausa natural. Al final de una clase previa en que se iniciará un nuevo cuento, el maestro debe dar alguna indicación sobre lo que se tratará el nuevo cuento.

Preparación del Maestro:

Esto incluye la selección de material para el cuestionario oral, para la práctica de patrón, para el estudio de vocabulario, se seleccionan palabras y expresiones del texto asignado o de las páginas que precedieron. La selec

ción está basada en lo que previamente se ha escogido y lo que es más apropiado para el estudio inmediato. El estudiante mantendrá sus libros cerrados durante el ejercicio en clase; el maestro pondrá sus notas, preguntas y expresiones para prácticas de patrones en el pizarrón. De esta forma, se liberará y liberará a sus estudiantes de estar atados a los libros. La comunicación será mucho más natural si él también está familiarizado con el contenido del texto y no necesita verlo.

Preparación del Estudiante:

Durante el período de preparación, el estudiante primero lee el pasaje completamente sin detenerse y claro, sin referirse al inglés. Al principio, la comprensión puede ser desigual y un poco oscura, pero tras una segunda lectura, lugares, gente y hechos, empiezan a surgir y tomar forma para aquéllos que no entendieron casi nada en la primera lectura. Una tercera lectura aísla las palabras o párrafos que todavía no se comprenden y el estudiante puede ahora recurrir a la ayuda de un glosario en español con equivalentes en inglés de las palabras o expresiones más difíciles. Si el inglés se utiliza en estas ayudas de lectura, éstas no deberán estar en la misma página con el texto. Tampoco deberán ser estos auxiliares una traducción del texto al inglés; lo que se desea en cada caso es simplemente un artículo del léxico que llene el área semántica faltante con la ayuda del inglés.

el que debe abandonarse tan pronto como sea posible, una vez que se haya logrado esto. Con el texto frente a él, el estu diante formulará y escribirá (usando en su mayoría, las pala bras del autor) una serie de párrafos breves que resumen el contenido de cada página. Esto agudiza su percepción de lo que dice el texto y lo prepara, de la mejor manera posible, para los ejercicios orales y escritos en los que participará durante la clase.

LO QUE HACE EL MAESTRO EN CLASE

El maestro presenta las preguntas y las prácticas de patrón, siempre siguiendo la secuencia de eventos según como suceden en el cuento. Las preguntas y comentarios de los estudiantes y las digresiones sobre cosas (distintas a la gramática) que el texto sugiere y en los que el estudian te participa activamente, naturalmente son alentados. Comen tarios sobre palabras, expresiones y referencias que son sig nificativas culturalmente, dan color y avivan este intercambio oral entre el maestro y la clase, que tiene muchas de las características de la comunicación verdadera, siempre y cuando los libros permanezcan cerrados.

Las preguntas y comentarios en el nivel del "recuento" son seguidos por preguntas de naturaleza interpretativa, frascadas en tal forma que el estudiante es llevado a utilizar la lengua a su alcance, para expresar los conceptos y -

opiniones que él tiene. Esta parte, generalmente la más extensa, es seguida durante unos cuantos minutos, por el estudio de las palabras. Ahora se utilizarán los artículos seleccionados previamente por el maestro que evita el uso del inglés, excepto cuando se emplea una palabra ocasionalmente para hacer más eficiente el establecimiento de una relación semántica, que de otra forma sería incierta o demasiado tardada. Sin embargo, la comunicación en inglés debe ser evitada de la manera más estricta. La parte final del tiempo de clase puede utilizarse en varias formas: para preparar y escribir un dictado, un examen, unos ejercicios sobre la construcción de oraciones o un intercambio de diálogo. Además de lo dicho anteriormente, se utiliza un poco de tiempo para dar un vistazo a la siguiente asignación, ya sea por medio de la lectura de una porción del texto en voz alta o bien, refiriéndose a algunos eventos que seguirán en el cuento.

C I T A S

23. Newmark, L. and Reibel, D.A. "Necessity and Sufficiency in Language Learning". IPAL, VI/2 (May, 1968). Páginas 145-164.
24. Mayer, Edgar and Obrecht, Dean H. "A Report on Modern Language Teaching Methods". ACIS Newsletter, V (Winter 1954-55). Páginas 10-14.
25. Palmer, Harold E. "The Scientific Study and Teaching of Language". New York: O.U.P., 1971. Páginas - 22-25.
26. Harris, Zellig. "Transfer Grammar". International Journal of American Linguistics, XX/4 (October 1954). Páginas 259-70.
27. McNeill, David. "Developmental Psycholinguistics". The Genesis of Language. Edited by Frank Smith. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1964. Páginas 140-147.
28. Halliday, M.A.K., McIntosh, A. and Strevens, P. The Linguistic Sciences and Language Teaching. Longmans, 1964. Páginas 17-20.
29. Jakobovits, Leon A. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass. Newbury House Publishers, 1970. Páginas 70-75.
30. Lee, W.R. "Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching". Contrastive Linguistics

tics and its Pedagogical Implications: Monograph
Series on Language and Linguistics: Proceedings
of the 19th. Roundtable Meeting. Edited by James
E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown Univer-
sity, 1968. Páginas 103-111.

**SUGERENCIAS PARA
INVESTIGACIONES SUBSECUENTES**

SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES SUBSECUENTES

Como estudiante que ha aprendido la lengua española durante muchos años en un país donde no se habla y como maestra del mismo (a nivel elemental) durante dos años, siempre he deseado estudiar cómo se manifiesta la interferencia en la interlengua de los anglohablantes que aprenden el español como lengua extranjera; por qué ocurre dicha interferencia; y, cuáles son las técnicas pedagógicas que pueden idearse para minimizar la ocurrencia de la interferencia del inglés. Todas estas preguntas han sido cuidadosamente contestadas en este estudio.

Empleando la investigación desarrollada en este estudio como base, sería sumamente interesante continuarla sobre el problema de la interferencia en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un país del Caribe como Jamaica, donde la mayor parte de la población no sólo habla el inglés como lengua oficial, sino también, una lengua criolla basada en la africana.

En Jamaica, la tipología lingüística se conoce como un "continuum lingüístico", lo que significa que casi todos los jamaíquinos, al conversar en situaciones sumamente -

informales, continuamente cambian del inglés estándar al criollo y viceversa. A veces en el lapso de dos oraciones, un interlocutor puede cambiar cuatro veces del inglés estándar al criollo y del criollo regresar nuevamente al inglés estándar. Esta es la razón por la cual los extranjeros anglohablantes tienen tantas dificultades para comprender el habla jamaicana.

Por lo tanto, una investigación que estudia cómo la interferencia tanto del inglés como del criollo afecta la interlengua del estudiante jamaicano en el aprendizaje del español como lengua extranjera sería, sin lugar a dudas, de gran interés.

Además, el criollo jamaicano muestra mucho más similitud con el español, en lo que concierne a estructuras gramaticales, que el inglés con el español. Por ejemplo, el criollo jamaicano es semejante al español en áreas tales como (para mencionar tan sólo algunas): la diferenciación entre el verbo "ser" (con nacionalidad, profesión, oficio, ocupación, color, credo político, religión, estado civil) y "estar" (locativo); construcciones negativas; las construcciones interrogativas - ¿A quién...?, ¿A dónde...?, ¿A qué hora...? En estas áreas gramaticales el inglés es disímil con el español (Sección I del estudio).

En consecuencia, sería muy interesante saber cuáles técnicas efectivas podrían desarrollarse para enseñar español en tal situación lingüística complicada en donde la in-

terlengua española del estudiante jamaicano presentará influencia tanto del inglés (que muestra tanta disimilitud - con el español) como del criollo (que tiene tanta similitud con el español).

APENDICE I

LA PRUEBA EXPERIMENTAL

Part IDirections:

For each question there are three ways suggested in which the sentence might begin.

From each of the following sets, A B C, choose the one which you think correctly fits with the rest of the sentence.

Circle the letter beside the form you choose.

Here is an example:

- A. mi llamo)
)
 B. me llamo es) Anita
)
 C. me llamo)

You would circle C as the correct sentence should read me llamo Anita.

Now try this one for yourself.

- A. yo tiene)
)
 B. yo tengo) trece años
)
 C. yo soy)

Did you circle B? Then you are correct, since the sentence can only be Yo tengo trece años.

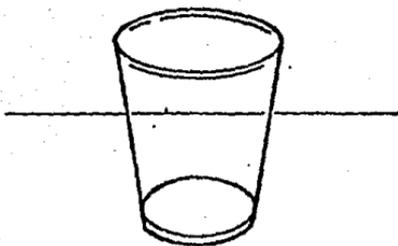
Now, turn the page and do your best.

1. A. ¿A quién }
 B. ¿Quién } buscas, Juan?
 C. ¿A qué }'
2. A. Señor Machado, }
 B. Juan, mi amigo, } tú llegas a tiempo
 C. Señora Valdés, }
3. A. ¿Dónde }
 B. ¿A dónde } va usted?
 C. ¿De dónde }
4. A. ¿Quién }
 B. ¿A quién } es esta gorra?
 C. ¿Para quién }
5. A. Mi prima Estela, }
 B. Señor Gómez, } usted es muy simpático
 C. Tomás y yo, }
6. A. ¿Cuándo }
 B. ¿Qué } hora vas a salir?
 C. ¿A qué }
7. A. ¿Qué }
 B. ¿Por qué } escribes el ejercicio?
 C. ¿A qué }

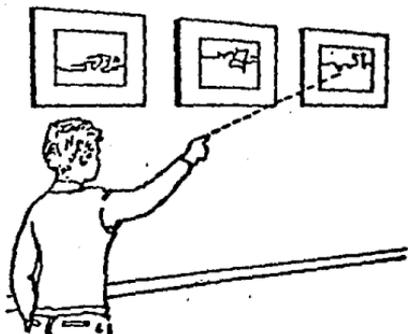
Part III

Directions:

On the next two pages there are six pictures. For each picture there are three sentences numbered A B C. Choose the one which you think correctly describes the picture and circle the letter beside the sentence you choose (as you did in Part I).



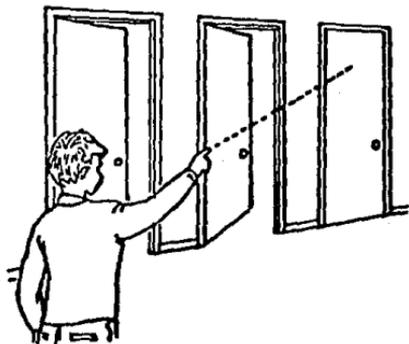
- A. No agua está en el vaso.
- B. Agua no está en el vaso.
- C. No hay nada en el vaso.



- A. Aquel cuadro es bonito
- B. Este cuadro es bonito
- C. Ese cuadro es bonito



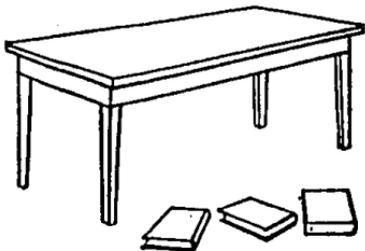
- A. Juan Gómez es un médico.
- B. Juan Gómez es médico
- C. Juan Gómez es buen médico



- A. Esa puerta está cerrada.
- B. Aquella puerta está cerrada.
- C. Esta puerta está cerrada.



- A. Pedro Alvarez es un policia hombre.
- B. Pedro Alvarez es hombre policia.
- C. Pedro Alvarez es po-
licia.



- A. Un libro no está en la mesa.
- B. No hay ningún libro en la mesa.
- C. No libro está en la mesa.

A P E N D I C E II

LA PRUEBA DIAGNOSTICA

Part IDirections:

For this part of the test you will be asked to complete the sentences by filling in the word or words you think necessary.

For example, if you were given

¿ _____ años tiene?

You would fill in Cuántos as the correct answer should read.

¿Cuántos años tiene?

Each question has a key word or phrase. Try to find what each one is.

Now turn the page and do your best.

Part I

Complete the following sentences by filling in the missing words or phrases:

1. ¿_____ vas María? Voy al mercado.
2. ¿_____ es esta gorra? Es para Juan.
3. ¿Quién eres tú? Me _____ Howard Baxter.
4. ¿_____ buscas Marta? Busco a Tomás.
5. ¿Qué profesión tiene el señor Machado? Es _____.
6. Paco, ¿qué escribes en el cuaderno?
No _____, señorita.
7. ¿Quién ha visto a Pepe? _____ en el jardín.
8. ¿_____ hora vas a salir? A las dos y media.
9. Yo _____ ahora en el tercer año de mi curso.
10. Pedro quiere ir al estadio. Pero su mamá le da la orden:
¡ _____ al estadio! Está lloviendo muy fuerte.
11. Juan no quiere levantarse a bañar. Pero su mamá le da la orden:
¡ _____ y _____! Ya es muy tarde.

Part IIDirections:

In each of the following sentences one word has been omitted and replaced by a space.

There are a number of words above the set of sentences.

Read the words first, then as you read each sentence write the word you think is correct to fit in the space provided.

está somos es están estamos son

1. El hombre _____ cerca del automóvil.
2. Mis hermanos no _____ aquí; viven en los Estados Unidos.
3. ¿Quién está allí? _____ Pedro.
4. El señor Flores _____ en la sala.
5. Mi escuela _____ situada entre dos calles.
6. La iglesia no _____ muy lejos de mi casa.
7. ¿Quiénes _____ aquellos niños?
8. Tomás y yo _____ hermanos.

Part III.Directions:

On these two pages there are four pictures. For each picture there is a description which is incomplete. Complete each by filling in the word or words you think necessary.



· Mi taza está llena de chocolate No. _____

¿Qué hay en la tuya? _____



Pedro Alvarez es _____



Tengo tres libros
¿Cuántos tienes tú



No. _____



El señor Palacio es _____

B I B L I O G R A F I A

- Banathy, B.; Trager, E.C.; and Waddle, C.D. "The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development" Trends in language Teaching. Edited by A. Valdman. New York: McGraw Hill, 1966.
- Pickerton, D. "Cross-level Interference: The Influence of L1 Syllable Structure on L2 Morphological Error". Applications of Linguistics Selected Papers of the Second International Congress of Applied Linguistics. Edited by G.E. Perren and J.L.M. Trim., Cambridge University Press, 1971.
- Blatchford Charles H. "A Theoretical Contribution to ESL Diagnostic Test Construction". TESOL Quarterly, V/3(Sept., 1971).
- Brown, R. A First Language: The Early Years. Cambridge, Mass: Harvard Uni. Press., 1973.
- Brown, Roger and Bellugi, Ursula. "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax". New Directions in the Study of Language. Edited by Eric H. Lenneberg. Cambridge, Mass: M. I.T. Press.

- Carroll, John B. "A Model of School Learning". Teachers College Record, 1963 (64)
- . Carrol, J.B. "Research in Foreign Language Teaching: The Last Five Years" Report of the Northeast Conference on Language Teaching. Edited by G. Mead. New York: M. L. A. Materials Center 1966.
- . "Contrastive Linguistics and Interference Theory" -- Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Monograph Series on Language and Linguistics. Proceedings of the Nineteenth Roundtable Meetings. - Edited by James e. Alatis. Washington, D.C. : -- Georgetown Uni. Press, 1968.
- . "What Does the Pennsylvania Foreign Language Research Project Tell Us?" Foreign Language Annals, III/2 - (Dec., 1969).
- . and Sapon, Stanley. Modern Language Aptitude Tests - Elementary New York: The Psychological Corporation, 1967.
- Catford, J.C. A Linguistic Theory of Translation. Oxford Uni. Press, 1965.
- . "Contrastative Analysis and Language Teaching". Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications. Monograph Series on Language and Linguistics. Proceedings of the 19th. Roundtable Meeting. Edited - by James E. Alatis. Washington, D.C. Georgetown Uni. Press. 1968.

- Chomsky, Noam I. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1965.
- Clark, John L.D. Foreign Language Testing: Theory and Practice No. 15 of Language and the Teacher: A Series in Applied Linguistics. Edited by Robert C. Lughton. Philadelphia : The Center for Curriculum Development Inc., 1972.
- Cook, V.J. "The Analogy between First and Second Language -- Learning". IRAL, VII/3, (1969).
- Cooke, David A. "The Role of Explanation in Second Language - Teaching". Report to the Office of Research and Development, The Ontario Institute for Studies in Education, - December, 1972. (mimeographed.)
- Corder, S.P. "The Significance of the Learners Errors". IRAL , V/4, (Nov., 1967), páginas 161-169
- "Idiosyncratic Dialectics and Errors Analysis". IRAL, IX/2, (May, 1971). páginas 147-160 .
- Corder, S. Pit. Introducing Applied Linguistics. Penguin - Education. Gran Bretaña: Hazel Watson y Viney Ltd., 1973.
- Craig, Dennis R. "Teaching English to Jamaican Creole Speakers: A Model of a Multi-dialect Situation". Language Learning, XVI/1 y 2 (1966), páginas 49-61.
- De Camp, David. "Social Factors in Jamaican Dialects"Proceedings of the Conference on Creole Language Studies, II. Edited by P. Le Page. London : MacMillan & Co., 1961.

- "Pidgin and Creole Languages". Pidginization and Creolization of Languages: Proceedings of a Conference held at the University of the West Indies, Mona, Jamaica, April, 1968. Cambridge: Cambridge Uni. Press, 1971.
- Děsková, Libuše. "On Sources of Errors in Foreign Language -- Learning". IRAL, VII/1, (Feb., 1969) páginas 1-36.
- Ervin-Tripp, Susan. "Structure and Process in Language Acquisition". Mongraph Series on Language and Linguistics.- Report of the 21st. Anual Roundtable Meeting. Edited by James E., Alatis. Washington, D.C.: Georgetown Uni. Press., 1970.
- Press, C.C. Teaching and Learning English as a Second Language. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.
- "Review of an Investigation to Second Language Teaching". Language Learning, II/3, (July - Sept., 1949).
- Halliday, M.A.K. "Categories of the Theory of Grammar". Word, (Dec. 1961).
- Halliday, M.A.K. McIntosh, A., & Strevens, P. The Linguistics Sciences and Language Teaching. Longmans, 1964.
- Harris, Zeeliiq. "Transfer Grammar". International Journal of American Linguistics. XX/4, (oct., 1954).
- Howatt, Anthony. "The Background to Course Design". The -- Edinburgh Course in Applied Linguistics, Volume 3.- Edited by J.P.B. Allen and S. Pit Corder, Oxford University Press, 1974.

- Jakobovits, Leon A. Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Mass: Newbury - House Publishers, 1970.
- Kirkwood, H.W. "Translation as a Basis for Contrastive Linguistic Analysis". IRAL, IV/3 (Sept., 1966), páginas 175-190.
- Lado, Robert. Linguistics across Cultures: Applied Linguistics For Language Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Lambert, W., Gardner, R.C., Barik, H. O. and Tunstall K. -- "Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language". Journal of Abnormal and Social Psychology, LXVI (1963), páginas 358-368.
- Lambert, Wallace, E. "Psychological Approaches to the Study of Languages: Part II: On Second - Language Learning and Bilingualism". Modern Language Journal, XLVII/3 (1963), páginas 114-210.
- Lee, W.R. "Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching". Contrastive Linguistics and its Pedagogical Implications: Monograph Series on Language and Linguistics: Proceedings of the 19th Roundtable -- Meeting. Edited by James E. Alatis. Washington, D.C.: Georgetown University, 1968.
- Le Page, Robert. "Problems to be found in the Use of English - as the Medium of Education in four West Indian Territories". Language Problems of Developing Nations. Edited

- by Joshua A. Fisman, Charles A. Ferguson y Joytirindra Das Gupta. New York: Harper and Row Publishers, 1968.
- Levenston, E.A. "A Classification of Language Differences". - IRAL, IV/3 (Sept ., 1966), páginas 199-206.
- Maqueo, Ana María Español para Extranjeros (1978), Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, México 20, D.F., Dirección General de Publicaciones.
- Mayor, Edgar and Obrecht, Dean H.; "A Report on Modern Language Teaching Methods". ACIS Newsletter, V (Winter 1954-55), páginas 10-14.
- Menyuk, Paula, "Children's Learning and Reproduction of -- Grammatical and Non-Grammatical Phonological Sequences". Child Development. 39 (1971).
- Miller, G.A. "Language and Psychology". New Directions in the Study of Language. Edited by E.H. Lenneberg, Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1964
- McNeill, David. "Developmental Psycholinguistics". The Genesis of Language. Edited by Frank Smith. Cambridge, Mass : The M.I.T. Press, 1966.
- Nababan, P.M.J. "A Note on Transfer and Interference in Foreign Language Learning". The PCCLLU Papers: Working Papers in Linguistics, III/4 (April, 1971). University of -- Hawaii. (mimeographed) páginas 17-34.

- Nemser, William. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project B, Studies I. Edited by R. Filipović. Zagreb, 1969. También en IRAL, IX/2 (1971), páginas 115-123.
- Newmark, L. y Reibel, D.A. "Necessity and Sufficiency in -- Language Learning". IRAL, VI/2 (May, 1968). páginas 145-164.
- Nickel, Gerhard. "Variables in a Hierarchy of Difficulty". -- The PCCLLU Papers: Working Papers in Linguistics, -- III/4 (April, 1971), páginas 185-194. University of Hawaii. (mimeographed).
- Oller, John W. "Difficulty and Predictability". The PCCLLU - Papers: Working Papers in Linguistics, III/4 (April 1971), páginas 79-98, University of Hawaii. (mimeographed).
- Palmer, Harold E. The Scientific Study and Teaching of -- Language. New York: O.U.P., 1971.
- Pimsleur, Paul. Pimsleur Language Aptitude Battery. New York: Harcourt Brace and World Inc., 1966.
- ."Testing Foreign Language Learning". Trends in -- Language Teaching. Edited by A. Valdman. New York : McGraw Hill Book Co., 1966.

- Mosberg, E. Morrison, A. V. "Student Factors in Foreign Language Learning: A Review of the Literature, Modern Language Journal, XLVI (April, 1964).
- Reid, L.H.E. English Test. G14-V-69, University of the West Indies, 1969. (mimeographed).)-
- Mental Ability Test 11T7-72. University of the West Indies, 1972.
- Sciarone, A.G. "Contrastative Linguistics: Possibilities and Limitations". IRAL, VIII/2 (May, 1970), páginas 115-131.
- Selinker, Larry, "Language Transfer". General Linguistics, - IX/2 (1969), páginas 67-92.
- "Interlanguage". IRAL, X/3(August, 1972)
- Smith, B. Othner. "Teaching and Testing Values". Proceedings of the 1965 Invitational Conference on Testing - -- Problems. Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1966.
- Stern, H.H. "First and Second Language Acquisition". Perspectives on Second Language Teaching: Modern Language Center --- Publications No. 1. The Ontario Institute for Studies in Education, 1970.
- Stewart, William A. "Creole Languages in the Caribbean". Study of the Role of Second Languages. Edited by Frank A. Rico. Washington: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America, 1962.

Stockwell, Robert P.: Bowen J. Donald and Martin, John W. The Grammatical Structures of English and Spanish: Contrastive Structure Series. Chicago, Uni. Of Chicago Press, 1965.

Thorndike, Robert L. and Hagen, Elizabeth. Measurement and Evaluation in Psychology and Education (Third Edition). New York: John Wiley and Sons Inc., 1969.

Whitman, Randal L. and Jackson, Kenneth L. "The Unpredictability of Contrastive Analysis". Language Learning, -- (1972), páginas 29-41.