

2  
2ED

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS



**UN ESTUDIO DEL INTERLENGUAJE DE ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLES  
COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVES DE SU USO DE ESTRATEGIAS  
DE COMUNICACION Y VERBOS MODALES**

**T E S I N A**

QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA  
MODERNAS INGLESAS

P R E S E N T A

**GABRIELA CASTAÑEDA VAZQUEZ**

ASESOR DE TESINA: MTRA. EMILIA REBORA TOGNO

CIUDAD UNIVERSITARIA, MEXICO, D. F.

AGOSTO 1995

**FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

**Any path is only a path, and there is no affront, to oneself or to others, in dropping it if that is what your heart tells you...Look at every path closely and deliberately. Try it as many times as you think necessary. Then ask yourself, and yourself alone, one question... Does this path have a heart? If it does, the path is good; if it doesn't it is of no use.**

**Carlos Castaneda**  
**The Teachings of Don Juan**

**A Manuel por los años de copañía y apoyo en el recorrido de este largo sendero.**

**A Yael por su inmensa paciencia y comprensión.**

**A Isa por su tiempo invertido.**

<b>INDICE</b>	
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Análisis Contrastivo , Análisis de Errores e Interlenguaje</b>	<b>6</b>
1.1 Desarrollo del Análisis Contrastivo y Análisis de Errores	6
1.2 Interlenguaje	10
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Estrategias de Comunicación</b>	<b>13</b>
2.1 Definiciones y Traslape	13
2.2 Diversos tipos de estrategias y Propuesta de clasificación	21
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Descripción de la muestra</b>	<b>28</b>
3.1 Descripción de las pruebas	28
3.2 Resultados	32
3.2.1 Verbos Modales	32
3.2.2 Estrategias de Comunicación	37
3.3 Validez y Confiabilidad	39
<b>Conclusión</b>	<b>42</b>
<b>Anexo 1</b>	<b>48</b>
<b>Anexo 2</b>	<b>55</b>
<b>Anexo 3</b>	<b>60</b>
<b>Anexo 4</b>	<b>83</b>
<b>Anexo 5</b>	<b>95</b>
<b>Anexo 6</b>	<b>103</b>
<b>Anexo 7</b>	<b>110</b>
<b>Bibliografía</b>	

## INTRODUCCION

Hace ya más de dos décadas que diversos autores e investigadores han enfatizado el hecho de que el lenguaje del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera es una fuente primordial en el conocimiento del aprendizaje de ésta. Los conceptos de 'interlenguaje' (Larry Selinker 1972), 'sistemas aproximativos' (Nemser 1971) y 'competencia transitoria o dialecto idiosincrático' (S.P. Corder 1967), todos se refieren a las diversas estrategias (técnicas que sirven para manejar el material lingüístico) que utiliza el estudiante al intentar interiorizar el sistema de la lengua meta. Es a través de su interlenguaje que el estudiante descubre las diversas estrategias que lo ayudan a manejar la lengua extranjera.

Durante los años setenta, el área de los "estudios de interlenguaje", como se conoce actualmente, se expandió rápidamente. Diversos tipos de interlenguaje (IL) fueron estudiados: el lenguaje de aprendientes de una segunda lengua o lengua extranjera, de trabajadores inmigrantes, pidgins etc. Independientemente del tipo de IL que se haya estudiado, los investigadores se han concentrado en una de las siguientes áreas:

- 1.- El IL como sistema lingüístico en diversas etapas del proceso de aprendizaje.
- 2.- El proceso de aprendizaje, descrito en términos del desarrollo del IL y los medios por los que el alumno construye y expande su sistema de IL.
- 3.- El proceso de comunicación de IL, descrito en términos del proceso de recepción y producción y cómo el aprendiente hace uso de su sistema de IL para propósitos comunicativos.

El área (1) es caracterizado como un estudio de producto. El investigador se concentra en la descripción y clasificación de errores tangibles y observables. Esta área de estudio se puede resumir en la técnica de Análisis de Errores.

El área (2) y (3) se refieren al proceso y no tanto al producto del aprendizaje que se está llevando a cabo. El investigador está interesado en descubrir los mecanismos que guiaron a una conducta en específico. El área (2), se refiere primordialmente al estudio de estrategias de aprendizaje. El área (3) se concentra en la descripción y explicación del uso del IL en la comunicación. ¿Cómo se hace uso del sistema de IL en situaciones de comunicación específicas entre interlocutores que no comparten la misma lengua materna? El objeto de estudio en esta tesina se sitúa en la última área, (3).

Estudios en la adquisición de una lengua extranjera han confirmado que la interacción entre el aprendiente de la lengua extranjera y el hablante nativo de ésta (ya sea dentro del salón de clase o fuera de él) es de suma importancia en la investigación del proceso de aprendizaje.

El aprender una lengua extranjera se refiere al proceso por el cual el aprendiente descubre las reglas (fonológicas, sintácticas, semánticas) de ésta y gradualmente las logra dominar. El interlenguaje muestra el proceso, las etapas de dicho desarrollo y se manifiesta en la interacción del aprendiente con algún otro hablante que domine la lengua extranjera.

Por razones de extensión, interés y tiempo, he restringido el tema de estudio sobre IL al uso de estrategias de comunicación (EC). Es difícil establecer una definición única del término 'EC' pues en él convergen muchas ideas que al unirse pueden excluir unas a otras. Así por ejemplo, generalmente una estrategia presupone una planeación y ésta un pensamiento consciente. Sin embargo, también existen estrategias que se dan automáticamente, casi "inconscientemente", tal es el caso de la repetición o las pausas que también son indicios de algún tipo de planeación.

La enseñanza de una lengua extranjera tiene como meta no solamente desarrollar en el estudiante una conducta estratégica (la utilización adecuada de las estrategias de comunicación propiciando un mayor conocimiento y un mejor manejo del idioma), sino ofrecer una percepción e información sobre el cómo se aprende. Para el analista, las E.C. son "ventanas" que dejan ver la conducta cognoscitiva del alumno, dándonos pistas sobre el cómo piensa y cómo maneja las diversas situaciones que se le presentan.

El estudio de E.C. es el resultado de los cambios en los intereses dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pues revela no sólo el proceso psicológico del estudiante al aprender una lengua extranjera sino también indica el nivel de competencia comunicativa que el alumno posee. De alguna manera, las E.C. no sólo son útiles para superar los problemas que el aprendiente enfrenta sino también son usadas por el alumno para crear las condiciones necesarias de 'intake'. Estas últimas se presentan en aquellas tareas que significan un reto para el estudiante .

Las E.C. están íntimamente relacionadas con los problemas que el alumno enfrenta. De acuerdo a Faerch & Kasper, las E.C. representan planes potencialmente conscientes

elaborados por el aprendiente para así poder resolver problemas que surgen en la comunicación.<sup>1</sup> Estos 'problemas' no sólo se refieren a los de la comunicación per se, sino también a los problemas que surgen en la interacción con materiales didácticos y con la instrucción; por lo tanto se considera que la comunicación, el aprendizaje y la instrucción interactúan y se influyen entre sí.

Si deseamos tener un panorama más completo del cómo un alumno adopta estrategias particulares, no sólo para manejar problemas de comunicación inmediatos sino también para facilitar la interacción entre el aprendizaje y la enseñanza, también debemos de tomar en cuenta el aspecto interpretativo del estudiante, es decir las estrategias interpretativas.

Con el propósito de verificar y explicar diferentes mecanismos de comunicación que utiliza el estudiante se formuló una serie de pruebas. Estas pruebas tomaron como punto central el manejo de los verbos modales en la lengua inglesa (por alumnos hispanohablantes); para de ahí educir estrategias comunicativas. De esta manera se pensó que tanto el alumno como el analista enfocarían su conversación a un tema en particular, lo que facilitaría el estudio.

En este análisis se tomó en cuenta el punto de vista del estudiante y su percepción de la lengua extranjera en general, partiendo de un punto gramatical en específico (verbos modales), para poder encontrar un procedimiento que abarque el problema de "dificultad" en el aprendizaje de una segunda lengua de manera más amplia que la propuesta por el método de análisis de errores, debido a que el alumno posee una secuencia de aprendizaje distinta a la que el maestro presupone; y además tiene una idea de qué problemas enfrenta y por qué.

El tema de los verbos modales fue escogido pues se ha visto año tras año que es un tema gramatical particularmente difícil para los estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés. Sabemos que en muchas ocasiones el aprendiente recurre a la traducción cuando utiliza la estrategia de transferencia, (ver pg. 24); estrategia que no siempre le sirve. Es evidente que el estudiante piensa tener bastante claro aquellas estructuras o usos en su lengua materna que se asemejan a los de la lengua meta, y por lo tanto son factibles de intercambiar. Claro está, que en repetidas ocasiones este "préstamo" resulta erróneo.

---

1 Claus Faerch and Gabriele Kasper, *Strategies in Interlanguage Communication*, pg. x.

Por ejemplo: It had to be a well because you *could not* build a house in those days without digging a well.

Traducido al castellano→ Debía ser un pozo porque en aquellos días no *podrías* construir una casa sin excavar un pozo.

How can you keep bees? You have to have plenty of land in order they *may* eat.

Traducida al castellano→ ¿Cómo puedes crear abejas? Tienes que tener bastante terreno para que *puedan* comer.

Con toda certeza deben surgir en la mente del estudiante las siguientes preguntas. ¿En qué ocasiones se debe usar el verbo "can"? ¿En qué ocasiones se debe usar el verbo "may"? ¿Cuándo se debe usar el verbo "should"? ¿Cuándo se debe usar el verbo "ought to"? ¿En qué aspecto se basan las diferencias tan sutiles que existen entre un verbo modal y otro? El alumno debe estar consciente de lo que está diciendo, pues probablemente puede expresar algo distinto de lo que tenía en mente o formular una expresión errónea.

Ejemplo:\* a) His brother is a diabetic, he *should* take his insuline shots on a regular basis.

b) His brother is a diabetic, he *must* take his insuline shots on a regular basis.

\* a) He *must* come, but he won't.

b) He *should* come, but he won't

El presente estudio consta de tres capítulos. El primer capítulo es una exposición de las teorías del análisis contrastivo, análisis de errores e interlenguaje. En el segundo capítulo explico la confusión y traslape que existe entre el término de estrategia comunicativa y estrategia de aprendizaje y propongo una clasificación de estrategias comunicativas basada en los tipos de estrategias que de acuerdo a S. P. Corder, E. Tarone, Cohen y Dumas propician



la formación del interlenguaje. En el tercer capítulo analizo los datos obtenidos en las pruebas de opción múltiple a través de la técnica de elicitación de los alumnos que cursan el quinto nivel de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE). Finalmente llego a una conclusión del estudio y hago una crítica del mismo. En la conclusión global del trabajo retomo lo anteriormente dicho reforzando la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno de lengua extranjera.

Tomando en cuenta el interés por crear y fortalecer la competencia comunicativa del estudiante de una lengua extranjera, establecí las siguientes interrogantes como objetivos de este estudio:

- 1.- ¿ Qué es una estrategia de comunicación ?
- 2.- ¿ Quién es el que identifica un problema en la comunicación y en qué término debe de ser descrito?
- 3.- ¿Qué recursos utiliza el aprendiente para solucionar el problema?
- 4.- Tomando en cuenta el hecho de que el mayor porcentaje de los eventos comunicativos se llevan a cabo dentro de las aulas de enseñanza, en donde la comunicación no satisface la función primaria de intercambio de ideas sino de intercambio de conocimiento para el aprendizaje, cuestiono: acaso se debe consumir tiempo para la enseñanza de estrategias de comunicación; qué significa enseñar y aprender una lengua extranjera.

Por ello, el estudio de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, debe poner especial énfasis en este aspecto. El tema de este estudio no sólo interesa al investigador en el área de lingüística aplicada, sino también al área de enseñanza de la lengua.

## CAPITULO I ANALISIS CONTRASTIVO, ANALISIS DE ERRORES E INTERLENGUAJE

### 1.1 Desarrollo del Análisis Contrastivo y Análisis de Errores

El hecho de que los alumnos tengan la necesidad de usar el idioma antes de dominarlo, obliga al maestro a estar preparado para manejar un sin fin de variedad de errores que inevitablemente surgirán a lo largo del camino. Debido a este problema, hace ya algunas décadas, surgió el análisis contrastivo; un estudio comparativo entre los dos sistemas en cuestión, la lengua materna del estudiante y la lengua meta. Los antecedentes históricos del análisis contrastivo (A.C.) se remontan a finales del siglo XIX y principios del actual. El A.C. es, de acuerdo a la definición de Jack Richards: "the comparison of the linguistic systems of two languages ...."<sup>2</sup>. Este estudio se pensó facilitaría la formulación de un inventario de áreas problemáticas con las que el alumno irremediamente se toparía y dirigiría la atención del maestro hacia estos puntos para aclararlas o si fuera posible evitarlas por completo. Sin embargo, esto no fue de mucha ayuda para el maestro de lengua, puesto que su experiencia en clase ya le había señalado estas áreas. Es más, muchos aspectos difíciles de comprender para el alumno no las había podido detectar el lingüista con este estudio contrastivo. Por ejemplo, nunca se pensó que el uso de pronombres de interrogación fuera difícil de conceptualizar. Para muchos estudiantes hispanohablantes los pronombres "which" y "what" podían ser utilizados indistintamente. Los traducían al español como 'cuál' y 'qué' respectivamente.<sup>3</sup>

Ej. ¿Cuáles son tus planes?

\*Which are your plans? ( traducción del español al inglés)

Algo semejante le ocurría al hablante nativo del inglés al aprender el español. El alumno usaba el 'qué' y el 'cuál' indistintamente, sin que notara el cambio semántico. Era lo mismo decir:

1-a) ¿Cuál libro estás leyendo?

b)¿Qué libro estás leyendo?

<sup>2</sup>Jack Richards, et al., *Dictionary of Applied Linguistics*, p. 63.

<sup>3</sup>S. M. Gass, et al. *Variation in native speaker speech modification to non-native speakers*, "Studies in Second Language Acquisition.", 7, (1), p.40.

2- a) ¿Cuál es el libro adecuado?

\*b) ¿Qué es el libro?

En el caso del primer ejemplo (1), 'cuál' y 'qué' pueden ser usados indistintamente sin causar un cambio importante en cuanto al significado. Sin embargo, este no es el caso del segundo ejemplo. En la oración (a) del ejemplo número dos, el emisor desea saber qué libro es el adecuado a consultar. En la oración (b), el emisor desea saber qué significa el vocablo 'libro'.

Otro ejemplo es el de la ausencia del artículo "a" frente a un sustantivo innumerable.

1-. Decidimos que después de cada dos horas tomaríamos un descanso.

We decided that every two hours, we would stop and take a rest. ( traducción al inglés)

Por mucho tiempo se consideró que la principal causa de los errores era la influencia de la lengua materna del estudiante, es decir la interferencia interlingual. Este concepto pertenece a la corriente conductista, puesto que toda capacidad relacionada al aprendizaje de lengua era considerada como un hábito o error que tenía sus raíces en la lengua materna del aprendiente (Lado 1964). Uriel Weinreich define la interferencia como: "those instances of deviation from the norms of either languages which occur in speech of bilinguals as a result of familiarity with more than one language".<sup>4</sup>

Los análisis contrastivos que se llevaron a cabo, analizaban los dos sistemas sin tomar en cuenta el aspecto del interlenguaje del estudiante. Es por esto que no podían proporcionar un material confiable para el pronóstico de errores. Además, existen muchos errores causados por factores distintos al de interferencias interlinguales, por lo tanto no predecibles por un estudio de análisis contrastivo.

Con la publicación del libro de Robert Lado, Linguistic Across Cultures (1957), nació el A.C. moderno. En su obra, Lado consideró que las dificultades de los alumnos se podrían prever con base en el análisis comparativo de la lengua extranjera y la lengua nativa.

---

<sup>4</sup>Cfr. Carl James, Contrastive Analysis, Longman: London. p.12.

2- a) ¿Cuál es el libro adecuado?

\*b) ¿Qué es el libro?

En el caso del primer ejemplo (1), 'cuál' y 'qué' pueden ser usados indistintamente sin causar un cambio importante en cuanto al significado. Sin embargo, este no es el caso del segundo ejemplo. En la oración (a) del ejemplo número dos, el emisor desea saber qué libro es el adecuado a consultar. En la oración (b), el emisor desea saber qué significa el vocablo 'libro'.

Otro ejemplo es el de la ausencia del artículo "a" frente a un sustantivo innumerable.

1-. Decidimos que después de cada dos horas tomaríamos un descanso.

We decided that every two hours, we would stop and take a rest. (traducción al inglés)

Por mucho tiempo se consideró que la principal causa de los errores era la influencia de la lengua materna del estudiante, es decir la interferencia interlingual. Este concepto pertenece a la corriente conductista, puesto que toda capacidad relacionada al aprendizaje de lengua era considerada como un hábito o error que tenía sus raíces en la lengua materna del aprendiente (Lado 1964). Uriel Weinreich define la interferencia como: "those instances of deviation from the norms of either languages which occur in speech of bilinguals as a result of familiarity with more than one language".<sup>4</sup>

Los análisis contrastivos que se llevaron a cabo, analizaban los dos sistemas sin tomar en cuenta el aspecto del interlenguaje del estudiante. Es por esto que no podían proporcionar un material confiable para el pronóstico de errores. Además, existen muchos errores causados por factores distintos al de interferencias interlinguales, por lo tanto no predecibles por un estudio de análisis contrastivo.

Con la publicación del libro de Robert Lado, Linguistic Across Cultures (1957), nació el A.C. moderno. En su obra, Lado consideró que las dificultades de los alumnos se podrían prever con base en el análisis comparativo de la lengua extranjera y la lengua nativa.

---

<sup>4</sup>Cfr. Carl James, Contrastive Analysis. Longman: London. p.12.

El consideró que los aspectos similares en ambas lenguas son aprendidos por el alumno con gran facilidad y los diferentes con mayor dificultad. Las diferencias se consideraron sinónimos de dificultades y por lo tanto fuente de problemas de aprendizaje.

Lado cita a Charles C. Fries, lingüista estructuralista norteamericano que fue el primero en aplicar los principios de la lingüística estructural a la enseñanza del inglés.

Citando a Fries:

The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the languages to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.

El A.C. representó entonces uno de varios recursos para conocer cuáles son las causas de los errores de los alumnos al aprender una lengua extranjera y sobre esta base elaborar un silabo que tomara en cuenta las dificultades a las que se enfrentaría el alumno, y que permitiera una enseñanza más efectiva. Debido a su pretendido valor predictivo y científico, esta versión de A. C. se conoce como versión "fuerte".

Se puede resumir en las siguientes afirmaciones de Lee (1968):<sup>6</sup>

1.- La primera causa y la única que provoca la dificultad y el error en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia que viene de la lengua nativa del estudiante.

2.- Las dificultades son principalmente debidas a las diferencias entre las dos lenguas.

3.- Conforme son mayores éstas, las dificultades de aprendizaje serán más grandes.

4.- Los resultados de la comparación entre las dos lenguas son necesarios para predecir las dificultades y por lo tanto, los errores que se presentan en el aprendizaje de una lengua extranjera.

5.- El contenido y la gradación del curso pueden ser proporcionados por la comparación entre las dos lenguas, sustrayendo lo que es común a ellas, por lo tanto lo que el estudiante tiene que aprender equivale a la suma de las diferencias establecidas por el A.C.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Apud Gerhard Nickel, "Contrastive Linguistics and Foreign Language teaching" en Gerhard Nickel *Papers in Contrastive Linguistics*, Great Britain Cambridge University Press, 1971. p. 2.

<sup>7</sup> Apud S.N. Sridhar "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage" en Jack Fisiak, *Contrastive Linguistic and the Language Teacher*, p. 211.  
Ibid.

Así tenemos que el A.C. se fundó en el supuesto que los estudiantes de una lengua extranjera tenderían a transferir en sus producciones de la LM, los rasgos formales de su lengua nativa; como Lado menciona:

... individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and the meanings of their native language and culture to foreign language and culture.

En 1968, surgió otra corriente llamada Análisis de Errores (A.E.). Las bases del A.C. fueron revisadas y la versión "fuerte" también llamada "a priori" se sustituyó por la versión "débil". Según esta versión el papel del A.C. se restringió a explicar los errores debido a la interferencia de la lengua materna que son identificados por el análisis de errores. De acuerdo a S.P. Corder, el A.E. intenta descubrir el grado en el que el alumno expresa sus mensajes por medio de las mismas categorías y reglas que un hablante nativo.<sup>9</sup>

El A. E. se considera superior al A.C. por dos motivos:

1.- El A.E. no sufre las limitaciones del A.C. en el sentido que éste último se limita a estudiar la interferencia interlingual (de la lengua nativa a la lengua meta). El Análisis de Errores considera todo tipo de errores, incluso aquellos de tipo intralingual.

2.- El A.E., a diferencia del A.C., provee datos extraídos de problemas ya experimentados, y no de problemas hipotéticos, por lo tanto proporciona elementos para el diseño de técnicas pedagógicas más eficientes. El A.E. no se enfrenta a los complejos problemas teóricos encontrados por el A.C., como por ejemplo el problema de las equivalencias: cuál estructura de la lengua nativa corresponde a otra de la lengua extranjera que se compara.<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Carl James. *op. cit.* p. 14.

<sup>9</sup> S.P. Corder, "Describing the Language Learner's Language" en Error Analysis and Interlanguage, p.30.

<sup>10</sup> Ch. S.N. Sridhar, "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage" en Jack Richards 1 e d. *op. cit.* p. 223.

## 1.2 Interlenguaje

Aquellos que critican el A.E. para un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje establecen que tanto lingüistas como maestros de lengua se han concentrado demasiado en predecir qué es lo que el alumno hará o con qué dificultades se topará en el proceso de aprendizaje y no en analizar lo que el estudiante en realidad hace. Se ha visto que muchos de los tipos de errores que hace el alumno no son resultado de la interferencia interlingual sino más bien de las estrategias utilizadas por éste en el intento de manipular el sistema de la lengua meta y por ende de una interferencia intralingual. El conocimiento implícito al igual que explícito de las reglas de una lengua tiene una organización o estructura fundada principalmente sobre asociaciones dentro del interlenguaje (Selinker 1972) o sistema aproximativo (Nemser 1971) pudiendo llegar por casualidad al mismo resultado que las reglas de gramática del hablante nativo. En la enseñanza de lenguas extranjeras el interlenguaje es el resultado de un conocimiento programado. Esto se debe en gran parte a la situación del alumno. Sin embargo, es importante señalar que la única oportunidad para probar sus hipótesis e intentar 'comunicarse' en la lengua meta es dentro del salón de clase, donde es incapaz de mostrar sus aptitudes comunicativas reales.

De hecho, el alumno no tiene conciencia de lo que se pretende que aprenda. El estudiante no siempre logra aprender lo que el sílabo propone que debe de ser aprendido en ese momento. Es decir, el "input" o información de la lengua meta al cual está expuesto el estudiante, no es el mismo que el "intake"<sup>11</sup>, aquella información que en realidad se digirió y mucho menos es igual al "output", o sistema de la lengua meta que resulta. Se cree, o se supone, que sí se tiene conocimiento del "input" total, puesto que en gran medida está en control del maestro. Citando a Mager 1961:

the information sequence to be assimilated by the learner is traditionally dictated entirely by the instructor. We generally fail to consult the learner in the matter except to ask him to maximize

---

<sup>11</sup>S.P. Corder, "The Significance of Learner's Errors" en *Error Analysis and Interlanguage* p. 23.

the effectiveness of whatever sequence we have already decided upon.<sup>12</sup>

Pero no se puede controlar la mente de un estudiante como lo hacemos con una computadora. No se controla el "intake" ni las operaciones que se llevan a cabo para procesar la información. El estudiante no es simplemente una máquina procesadora de información, sino un ser humano, con una personalidad y complejidad propia y singular. Quiero decir que el programa de esta "máquina" continuamente está sufriendo cambios y está siendo modificado como resultado de la nueva información adquirida y de su propia personalidad.

No obstante el alumno no hace uso frecuente de su interlenguaje en el salón de clase para propósitos comunicativos "auténticos". Es más, la lengua meta que se utiliza en el salón de clase escasamente se podría llamar "language use". Los estudiantes producen un grupo distinto de errores en su producción espontánea, al intentar comunicarse fuera del salón. En otras palabras, los estudiantes con propósitos comunicativos auténticos hacen uso de otro tipo de estrategias. Tal parece que trabajan bajo distinto grupo de reglas dependiendo de las situaciones. Widdowson se refiere a estas reglas como "rules of use" y "rules of usage"<sup>13</sup> respectivamente. Por ello es que debemos de estudiar más a fondo las producciones del alumno cuando éste se esté comunicando de manera "auténtica". No debemos restringir nuestro material de estudio a aquél producido únicamente dentro del salón de clase. Si bien se ha pretendido que la comprensión real del alumno puede ser comparada con su producción, también lo es que en muchas ocasiones, su "output" puede ser organizado en términos de lo que encuentra más sencillo de decir, lo cual no es necesariamente lo mismo de lo que en realidad quiere decir. En otras palabras, el estudiante puede evitar una estructura porque le es difícil decirla o por no estar seguro de su uso; esto lo obliga a escoger opciones. Por ejemplo: "I'm going to telephone you tonight." en vez de "I'll phone you tonight". La facilidad y economía del esfuerzo pueden explicar el por qué los estudiantes utilizan con mucho más frecuencia las primeras palabras y estructuras aprendidas, tanto que en muchas ocasiones se

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 9.

<sup>13</sup> S.P. Corder, "The Study of Interlanguage" en *Error Analysis and Interlanguage*, p. 69.



resisten a ser sustituidas por unas nuevas. Por ejemplo, el uso del presente simple y el presente continuo. Nickle se refiere a este fenómeno como un factor de cronología: "We all know that patterns learned first have priority over patterns learned at a later date because of the convenient simplicity of these first basic structures."<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Jack Richards y Gloria Sampson, "The Study of Learner English" en Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition, p.14.

## CAPITULO 2 ESTRATEGIAS DE COMUNICACION

### 2.1 Definiciones

En circunstancias naturales, el ser humano adquiere o aprende una lengua para satisfacer una sola necesidad, la de comunicarse. Como ser social que es, pertenece a una comunidad que influye en sus actitudes, creencias y motivaciones.

El alumno trae al salón de clase muchas características relevantes en su formación que influyen en su aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Estas características son producto de la comunidad a la cual pertenece; con la que comparte lenguaje, creencias y formas de expresión.

Al estar expuesto a una nueva lengua, el alumno comienza a hacer comparaciones entre la forma de expresión de su lengua materna y la forma de expresión de la lengua meta. Se ve en la necesidad de preguntarse cómo puede comunicarse en el otro sistema aún cuando no posee los instrumentos adecuados para hacerlo con precisión. ¿Cómo supera esta dificultad? ¿Qué estrategias puede utilizar para minimizar su problema?

El propósito de este capítulo es explicar las diferentes estrategias que utiliza el estudiante para superar su "déficit" de comunicación en la segunda lengua, así como reconocer las circunstancias comunicativas bajo las cuales se desarrollan y cómo las manipula en su intención de comunicarse.

Aún quedan algunas dudas sobre lo que "realmente" significa el término de "estrategias de comunicación" dentro del campo de enseñanza aprendizaje de segunda lengua y lengua extranjera; especialmente cuando éste es confundido con términos como competencia estratégica, estrategias de producción, estrategias de percepción y estrategias de aprendizaje. Esto se debe probablemente a que el corpus a analizar es el mismo en todos los casos: la producción del hablante. Existe una variedad de definiciones de estos términos y nos es preciso conocerlos y analizarlos para entender con claridad su contenido. Sin embargo, debido

al interés primordial de esta tesina, analizaré específicamente los términos de estrategia de aprendizaje y estrategia de comunicación.

Puesto que los términos de "proceso" y "estrategia" parecen ser una categoría indispensable en los estudios de interlenguaje, comenzaré por presentar algunas definiciones que han sido propuestas en el pasado.

Bialystok (1978), se refiere al término "proceso" como una actividad mental obligatoria<sup>15</sup>. Porquier (1979) define el "proceso" como un mecanismo universal<sup>16</sup> y un desarrollo continuo que involucra diversos cambios.<sup>17</sup> En 1979 define la "estrategia" como un mecanismo opcional empleado sólo por el alumno de segunda lengua<sup>18</sup>

En cuanto al término "estrategia", Selinker (1972) se refiere a ella como una subclase de proceso; distinguiendo entre procesos estratégicos y procesos no estratégicos. Selinker define las estrategias como aquellas técnicas que sirven para manejar el material lingüístico de la lengua materna y que se desarrollan cada vez que el aprendiente se da cuenta, de manera consciente o bien subconscientemente, de que no tiene la competencia lingüística relacionada con algunos aspectos de la lengua meta.<sup>19</sup> Jordens (1977) especifica que el término de

---

<sup>15</sup>Claus Faerch & Gabriele Kasper, "Plans and Strategies in Foreign Language Communication" en *Strategies in Interlanguage Communication*, p.29.

<sup>16</sup>Ibid.

<sup>17</sup>Claus Faerch & Gabriele Kasper, *op.cit.* p. 30.

<sup>18</sup>Ibid.

<sup>19</sup>Larry Selinker, "Interlanguage" en Jack Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* p. 39.

"estrategia" sólo puede ser empleado cuando algo es calificado como problemático<sup>20</sup>; por lo tanto, el elemento de 'consciencia' debe estar presente.

En términos generales, podemos establecer que una 'estrategia' se refiere a los procesos involucrados en el uso del lenguaje; es el medio por el cual se lleva a cabo una tarea.

En los años setenta, muchos autores aún no marcaban la diferencia entre una estrategia de aprendizaje y una estrategia de comunicación. Incluso se podría decir que veían estos dos términos como sinónimos. Sin embargo, poco a poco se han establecido diferencias que distinguen un término del otro.

De acuerdo a Ellen Bialystok, las estrategias de aprendizaje se refieren a las actividades en las que el estudiante se involucra con el propósito de mejorar su competencia (ya sea lingüística o comunicativa) de la lengua meta<sup>21</sup>; por lo tanto, es él quien las cataloga como estrategias de aprendizaje.

Citando a E. Tarone: "[learning strategies are] an attempt to develop linguistic and sociolinguistic competence in the target language and incorporate these into one's interlanguage competence".<sup>22</sup>

En estas definiciones, la motivación principal del uso de la estrategia no es la de comunicar, sino la de aprender. Podríamos decir entonces, que una estrategia de aprendizaje

---

<sup>20</sup> Claus Faerch & Gabriele Kasper *op. cit.* p. 34.

<sup>21</sup> Ellen Bialystok "Selection and Implementation of Communication Strategies" en Claus Faerch and Gabriele Kasper, *op. cit.* p. 101.

<sup>22</sup> Elaine Tarone, *op. cit.* p. 67.

se refiere al proceso mental por medio del cual el alumno descubre o crea para sí un sistema de lengua subyacente a los datos que se le proporcionan.

Larry Selinker fue quien primero introdujo el término de estrategias de comunicación (1972), para referirse a aquellos errores que cometían los estudiantes al intentar expresarse "espontáneamente" con una comprensión insuficiente del sistema de la lengua meta. Sin embargo, pensó que era difícil distinguir cuándo se trata de una estrategia de comunicación y cuándo de una de aprendizaje. En 1976 se refirió a estas estrategias como "a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed."<sup>23</sup>

De acuerdo a esta definición, ¿qué es lo que se entiende por "un intento sistemático" y cuál sería la diferencia entre una estrategia de producción<sup>24</sup> y una estrategia de comunicación?

Las estrategias de producción son similares a las estrategias de comunicación pues ambas intentan usar el propio sistema lingüístico, sin embargo las estrategias de producción carecen del aspecto de interacción (como más adelante se verá en la propuesta de E. Tarone p. 19). De acuerdo con esta opinión, los patrones prefabricados y los discursos ensayados y planificados serían calificados como estrategias de producción, pues le simplifican la tarea al emisor en situaciones específicas. En el caso de que logre usar estas estrategias exitosamente, el emisor no intentará ninguna alternativa para comunicarse.

---

<sup>23</sup> Apud E. Tarone, A. Cohen & G. Dumas, "A Closer Look at Some Interlanguage Terminology" en Claus Faerch & Gabriele Kasper, *op.cit.* p. 5.

<sup>24</sup> De acuerdo a Elaine Tarone, la estrategia de producción se refiere al intento de usar el propio sistema lingüístico eficientemente y con claridad con el mínimo de esfuerzo.

Elaine Tarone, "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy" en Claus Faerch & Gabriele Kasper, *op.cit.* p. 73.

De acuerdo con S.P. Corder (1983), una posible definición del término 'estrategia de comunicación' es la de un mecanismo o técnica empleada por el aprendiente para expresar una idea cuando se enfrenta con algún problema o dificultad en la comunicación en la lengua meta.<sup>25</sup> (Refiriéndose por "dificultad" al hecho de que sus fines comunicativos han excedido sus medios comunicativos<sup>26</sup>; por lo tanto existe un manejo insatisfactorio del lenguaje por parte el alumno.)

De acuerdo con Váradi: "[communication strategies are] a conscious attempt to communicate the learner's thought when the interlanguage structures are inadequate to convey that thought".<sup>27</sup> El aspecto central de esta definición es el "intento consciente". ¿Cómo podemos medir el nivel de consciencia? El alumno es el único que podría esclarecer si hubo o no una planeación consciente del uso de "x" estrategia. Sin embargo, las estrategias de comunicación son reveladas a través del análisis lingüístico del interlenguaje del alumno. ¿Cómo analizar algo que no se comprende y mucho menos que no se ha procesado? Estas estrategias son intentos por manipular un sistema lingüístico limitado para poder comunicarse.<sup>28</sup>

De acuerdo con Tarone las estrategias de comunicación son cooperativas por naturaleza: los diversos códigos lingüísticos de los interlocutores necesitan una negociación entre la

---

<sup>25</sup> Elaine Tarone, "A Closer Look at Some Interlanguage Terminology. A Framework for Communication Strategies" p. 78.

<sup>26</sup> Chen Si-Qing, "A Study of Communication Strategies in Interlanguage Production by Chinese EFL Learners" en *Language learning* vol. 40 No. 2, p. 157.

<sup>27</sup> Apud Elaine Tarone, *op.cit.* p. 63.

<sup>28</sup> Ellen Bialystok, "Selection and Implementation of Communication Strategies", *op.cit.* p. 101.

intención del mensaje dicho por uno y la recepción del mensaje recibido por el otro. El emisor y su receptor están conscientes de que existe un problema de comunicación y que deben resolverlo juntos. Esto implica que el investigador es capaz de identificar la estrategia de comunicación directamente y en el momento del suceso.

Citando a E. Tarone: "the term [communication strategy] relates to a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures (include linguistic and sociolinguistic) do not seem to be shared."<sup>29</sup>

Citando a Faerch & Kasper: "communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal."<sup>30</sup> Al referirse a 'un individuo' en vez de un 'aprendiente' implica que la definición abarca a todo ser humano. El aspecto central de esta definición se encuentra en lo que el 'individuo' siente es un problema en la planeación de su discurso. Faerch & Kasper se concentran más en el individuo o aprendiente, en los problemas que él experimenta ya sea en la recepción, en la planeación y/o en la ejecución de la producción. Faerch & Kasper son de la opinión de que lo que indica la existencia de un problema comunicativo es el incremento en el uso de las pausas, repeticiones, fallas o falsos comienzos en las producciones del aprendiente. Su definición no menciona el aspecto de cooperación o equipo entre los interlocutores. La estrategia que decide usar el alumno puede ser de tipo cooperativo, pero ésta no es una condición necesaria. El aprendiente puede buscar una solución a su problema por si mismo, sin ningún tipo de asistencia por parte de su interlocutor.

---

<sup>29</sup> Clause Faerch & Gabriele Kasper, "On Identifying Communication Strategies in Interlanguage Production" en Clause Faerch & Gabriele Kasper *op. cit.* p 212 .

<sup>30</sup> *Ibid.*

La diferencia fundamental entre la definición de E. Tarone y la de Faerch & Kasper es el aspecto de cooperación entre ambos interlocutores. De acuerdo con Tarone la estrategia de comunicación puede ser identificada en el momento de la conversación. Este no es siempre el caso, si adoptamos la definición 'psicolingüística' de Faerch & Kasper. En este caso, el investigador (en muchas ocasiones) debe basar sus conclusiones en evidencias indirectas; por medio del método de retrospección, por ejemplo.

De acuerdo con E. Tarone, la definición de 'estrategias de comunicación' debe ir más allá del uso de un sistema lingüístico restringido para comunicarse en la lengua meta. Tanto el emisor como el receptor deben estar seguros de que están hablando de la misma cosa. La función de estas estrategias es el intercambiar información suficiente entre ambos interlocutores para llegar a un acuerdo sobre el objeto de la conversación. Es decir, una estrategia de comunicación es el intento por aminorar la distancia que existe entre el conocimiento lingüístico del aprendiente y el del hablante nativo en una situación de comunicación auténtica.

Lo que se desea expresar y el cómo hacerlo no sólo está determinado por nuestro conocimiento del lenguaje, sino también por el asesoramiento de nuestro interlocutor; de la competencia lingüística y su conocimiento del tema. Puesto que la comunicación es un ejercicio dinámico y de equipo, tanto el emisor como el receptor deben usar estrategias de comunicación productivas (estrategias que utiliza el emisor para comunicarse) y receptivas (estrategias que utiliza el receptor para comprender lo que el emisor quiso transmitir) (ver pie de página No-24). En otras palabras, se asume que el interlocutor tiene dominio completo del sistema de lenguaje al igual que conocimiento del tema en discusión. Estas estrategias usadas por el alumno pueden llegar a veces más allá de lo verbal.

Las estrategias de comunicación consisten en una relación entre interlocutores, en donde se hacen peticiones ya sea directas o indirectas y que el estudiante se dirige a su interlocutor.



Ejemplo:

(Entrevista No.2)

\*.Habla bilingüe- What's your profession?

• Estudiante- My career?

• Habla bilingüe- Yes

• Estudiante - Oh, dentist.

• Estudiante- How you say? The test was "reconfirmar lo que aprendes".

• Habla bilingüe- Confirm your knowledge?

La definición de E. Tarone es fácil de aplicar, ya que si no hay indicación alguna de que el alumno está experimentando un problema comunicativo y además el interlocutor no tiene una actitud cooperativa, ninguna estrategia de comunicación será detectada.

La relación entre las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje puede ser algo confusa. Aún teniendo una clara idea de lo que implica cada una, habrá ocasiones en las cuales no estamos seguros de qué estrategia se está tratando. ¿Acaso una estrategia de comunicación puede ser a la vez una estrategia de aprendizaje? De acuerdo con las diversas definiciones que he expuesto y en especial la de E. Tarone, podemos tener una estrategia de comunicación que no es una estrategia de aprendizaje y vice versa.

Por ejemplo, en la entrevista número cinco (del presente estudio), el alumno se detiene para deletrear y repetir el vocablo "comprehension". En este caso, diría que su principal motivación no era la de comunicar el significado de la palabra, sino el de aprenderla. Por lo tanto, la estrategia de repetición fue una estrategia de aprendizaje y no de comunicación.

Para poder distinguir una estrategia de aprendizaje de una estrategia de comunicación, debemos saber cuál es la motivación detrás de su uso. También es cierto que se puede dar el caso en el que la motivación del estudiante sea tanto el comunicar como el aprender o que a pesar de que sólo desee comunicar también aprenda.

Citando a Ellen Bialystok:

... the definition of communication strategies... includes all attempts to manipulate a limited linguistic system in order to

promote communication. Should learning result from the exercise, the strategy has also functioned as a learning strategy, but there is no inherent feature of the strategy itself which can determine which of these roles it will serve.<sup>31</sup>

El uso de una estrategia de comunicación, debe incluir una actividad comunicativa y el deseo por lograr una meta comunicativa. El catalizador de ésta es la realización, la percepción, de un obstáculo para alcanzar una meta comunicativa.

Lo importante al determinar qué es una estrategia de comunicación y qué no lo es, es el poder determinar cómo un alumno de lengua utiliza su conocimiento limitado para poder manejar las diversas situaciones comunicativas. A mi manera de ver, las estrategias del estudiante (refiriéndose a estrategias de aprendizaje o de comunicación) cualquiera que éstas sean, pueden ser calificadas sólo después de que su efecto sea conocido.

En base a las definiciones antes presentadas, podemos decir que una estrategia de comunicación es el mecanismo utilizado por el hablante para manipular lo mejor posible sus medios comunicativos cuando se enfrenta con algún problema (particular), ya sea en la etapa de recepción, planeación y/o ejecución, que le impide llegar a su meta comunicativa; manejando e intercambiando información con su receptor para lograr su propósito, la comunicación.

## **2.2 Diversos tipos de estrategias.**

Las estrategias de comunicación muestran el conocimiento que el alumno tiene de la lengua meta. Son parte importante de la competencia comunicativa que uno posee para usarla apropiadamente en diversas situaciones. Las estrategias de comunicación sirven para

---

<sup>31</sup>Ellen Bialystok, "Selection and implementation of communication strategies" en Faerch & Kasper *op. cit.* p. 102-103.

compensar la carencia de conocimiento del sistema lingüístico y buscar alternativas para poder comunicar lo que se desea con los recursos que se tienen, sin poner mucha atención al aspecto de propiedad. Tienen que ver esencialmente con los medios que se utilizan para llegar a un fin determinado. En un hablante nativo se da por hecho que ésta es una relación completamente balanceada. Se infiere que el hablante nativo siempre tendrá los medios idóneos, necesarios y suficientes para hacer llegar su mensaje. Sin embargo, esta presuposición no es posible con un estudiante de lengua. Muy probablemente, el alumno desee mandar un mensaje pero no posee los medios lingüísticos suficientes para que éste sea comprendido sin problema por su interlocutor. Es en estos casos, cuando el estudiante se ve en la necesidad de emplear diversos tipos de estrategias comunicativas para intentar hacer llegar su mensaje.

Para lograr lo, le quedan dos alternativas. Una es ajustar su mensaje, su idea, a los recursos lingüísticos que posee en ese momento. Es decir, ajustar su fin a sus medios. De acuerdo con E. Tarone y S.P. Corder, a esta alternativa se le conoce como "ajuste de mensaje" o bien de acuerdo con Faerch y Kasper, "estrategias de reducción". La otra opción que tiene es la de intentar aumentar sus recursos lingüísticos para poder transferir su mensaje. ¿Cómo puede hacer esto? Simplemente por el método de ensayo y error. Por lo que me atrevería a decir que es un método bastante riesgoso. Cabe la posibilidad de que el alumno fracase en su intento pues su interlocutor puede mal interpretar su mensaje o simplemente no entenderlo en lo absoluto. De ser este el caso, el flujo de la comunicación sería cortado y la comunicación interrumpida. Sin embargo, si el alumno logra expresar su idea, habría aprendido y adquirido un nuevo elemento enriqueciendo así su interlenguaje de manera positiva. De acuerdo con E. Tarone y S. P. Corder, a este tipo de estrategias comunicativas se les conoce como "estrategias de expansión de recursos" o bien "estrategias de ejecución" (Faerch y Kasper).

Se ha llegado a identificar varias estrategias de comunicación, que de algún modo o de otro caen dentro de estas dos alternativas. En este trabajo me basaré en los tipos de

estrategias de comunicación que han sido clasificados por Tarone, Cohen y Dumas, L. Selinker y S.P. Corder.

Dentro del grupo de estrategias de ajuste de mensaje podemos encontrar la mayoría de las estrategias productivas:

- A)Evasión Temática
- B)Abandono de Mensaje
- C)Evasión Semántica
- D)Reducción de Mensaje
- E)Sobre generalización
- F)Patrón Prefabricado
- G)Repetición
- H)Sobre elaboración

A) En este caso el alumno se niega a comenzar o entrar en la discusión de algún tema porque no se encuentra apto para su manejo; su conocimiento de estructuras lingüísticas es muy inferior para poder salir a flote. En éste caso el estudiante puede cambiar de tema o no responder en lo absoluto.

B)Esta es una estrategia menos extremista en la cual el alumno intenta abrir la comunicación pero se ve en dificultades y abandona su propósito.

C)En este caso el alumno al no poder expresar su idea con exactitud, emplea otras formas sintácticas que le permitan hablar de algún tema relacionado con su idea original.

D) En el caso de esta estrategia, el estudiante simplemente dice menos de lo que deseaba originalmente. El alumno tiende a hablar vagamente y sin precisión.

E)Esta se refiere a la aplicación de alguna regla en la lengua meta a formas o contextos inapropiados de la misma. Por ejemplo, en el nivel léxico, el alumno se refiere a la lengua

inglesa como: "is a beauty language". Esta estrategia difiere de la estrategia de transferencia, puesto que aquí siempre se trata de una regla de la lengua meta utilizada equivocadamente en lugar de la regla correcta. En la estrategia de transferencia se habla del uso de una regla o forma de su lengua materna en lugar de la regla correspondiente en la lengua meta.

F) En éste caso, el alumno utiliza una expresión sin conocimiento de su estructura pero sí con un conocimiento de la situación en particular en la cual se puede usar.

G) Esta estrategia se da con frecuencia. El alumno tiende a repetir una y otra vez lo que dijo con la esperanza de que su interlocutor logre captar lo que intenta decir.

H) El estudiante en su afán de producir expresiones bien elaboradas en la lengua meta produce expresiones tan elaboradas que resultan artificiales y pomposas. Puede que estas expresiones sean correctas gramaticalmente, pero nunca serán del tipo que un hablante nativo produzca.

Dentro del grupo de estrategias de expansión de recursos, se encuentran las estrategias de **¡alto riesgo!** Son riesgosas de utilizar, pues se puede fracasar en la comunicación. En muchas ocasiones el alumno se ve forzado a utilizar más de una estrategia a la vez. Estas son las siguientes:

A) Transferencia o Traspaso

B) Apelación a la Autoridad

C) Paráfrasis

D) Invención

E) Circunlocución

F) Intercambio de Lengua

A) La estrategia de transferencia o traspaso se refiere al uso de otros recursos lingüísticos ajenos a los de la lengua meta. Sin embargo, se puede tratar de un "prestamo" inteligente. Es decir, el alumno intenta usar formas o vocablos que se asemejen a las reglas o vocablos de la

lengua meta. Por ejemplo, el alumno puede utilizar la regla de posesivo de su lengua materna: *The book of Marisol* por *Marisol's book*.

B) Se dice que esta estrategia es utilizada cuando el alumno ignora una regla determinada y la pregunta a alguien más; por ejemplo a su interlocutor (hablante nativo de la lengua meta o conocedor de ella) al que considera una autoridad en la materia.

C) Al igual que la estrategia de repetición, ésta también es usada con frecuencia. Se refiere simplemente a poner en otras palabras, al igual que en una construcción alternativa, el mensaje deseado. Por ejemplo, el alumno usará "the boys and girls" en lugar de "the infants". Según la definición de Váradi: "... a concise rendition of the original form...".<sup>32</sup> Según Tarone, Cohen y Dumas "... a rewording of the message in an alternate acceptable, target language construction, in order to avoid more difficult form or construction."<sup>33</sup>

D) Esta se refiere a la creación de un vocablo no existente en la lengua meta. Sin embargo, esta invención no se hace al azar. El alumno intenta usar prefijos o combinaciones de palabras para describir el vocablo deseado. Ej.: "fortson" en lugar de "jail", "prison" o "fortress".

E) En este caso el alumno describe o define el vocablo en otras palabras. Ej.: "a dark closed room below ground" en lugar del "jail" o "dungeon".

F) Esta es la estrategia más riesgosa de todas. El estudiante simplemente introduce un vocablo o una idea completa sin traducir. Esto puede ser resultado del evitar una forma lingüística complicada en la lengua meta.

No debemos olvidar que tratándose de comunicación, el locutor o interlocutor también puede usar métodos paralingüísticos, los cuales se denominan estrategias cooperativas.

---

<sup>32</sup>Tamas Váradi, "Strategies of Target Language Learner Communication Message Adjustment" documento presentado en The VI Conference of the Roumanian - English Linguistic Project, p.9.

<sup>33</sup>Elain Tarone, et al. op. cit. p.10.

Dentro de estas estrategias podemos encontrar las apelaciones indirectas como lo son las pausas o la elevación en la entonación.

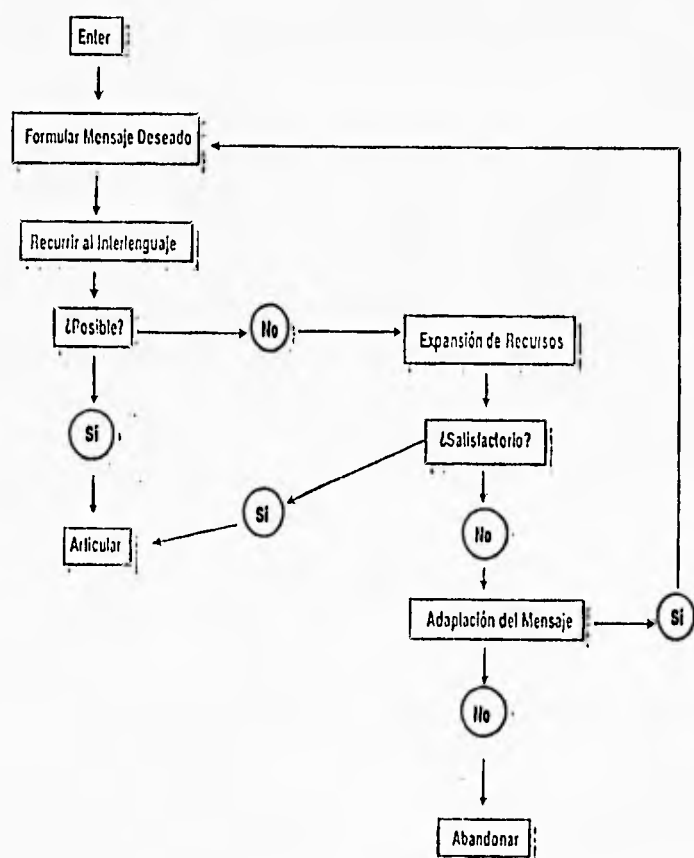
¿Cómo es que el alumno manipula estas estrategias? Podríamos decir que en gran parte el factor personalidad es el que decide. Algunos alumnos son más extrovertidos y toman el riesgo de ampliar su interlenguaje por medio de estrategias riesgosas, con el propósito de mantener el canal de comunicación abierto. Para estos alumnos la comunicación en sí tiene más importancia que la perfección de la lengua, por lo tanto manejan la situación con el mayor número de recursos posible. Otros alumnos con mucho menor iniciativa actúan más conservadoramente. Sin embargo, podríamos decir que por lo general existe la idea de mantener el canal de comunicación abierto, logrando así expresar (si no en su totalidad, la mayor parte) el mensaje deseado.

Después del análisis hasta aquí realizado, llego a la conclusión de que los elementos necesarios para que se de una estrategia de comunicación son los siguientes:

- 1.- El emisor debe desear comunicar una idea "x" a su receptor.
- 2.- El emisor piensa que la estructura lingüística o socio lingüística deseada e ideal para comunicar "x" no está disponible o bien no la conoce.
- 3.- El emisor escoge entre:
  - a) Evadir y no intentar comunicar "x"
  - b) Expandir sus recursos intentando diversas alternativas para comunicar "x" a su receptor

P. Corder propone el siguiente diagrama de flujo como hipótesis de lo que pasa por la mente del alumno al intentar expresar su idea.

Algoritmo Destinado a Proporcionar Datos para la Codificación de un Mensaje





### CAPITULO 3 DESCRIPCION DE LA MUESTRA Y DE LAS PRUEBAS.

A pesar de que el presente estudio no se puede calificar como un experimento en forma, pues no cuenta con los requisitos de pre y post pruebas, grupo de control y selección de sujetos, si podemos considerarlo como un intento pre-experimental. Como tal, carece de una validez externa, pues es imposible generalizar los resultados obtenidos de una muestra (bajo las presentes circunstancias) a una población.

#### 3.1 Descripción de las Pruebas

##### SUJETOS

Los sujetos que se escogieron para realizar el estudio forman parte de una población homogénea en cuanto al estrato social, nivel de lengua, edad e intereses culturales. Las pruebas se aplicaron en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Todos los estudiantes son universitarios, cursando los últimos semestres de sus licenciaturas. La lengua materna de todos los estudiantes que presentaron la prueba es el castellano y la mayoría tiene aproximadamente el mismo tiempo aprendiendo la lengua inglesa, 3 años continuos. Todos ellos cursan el quinto de seis niveles en su totalidad. En el CELE, cada uno de los niveles tiene una duración de un semestre. En el caso particular de este grupo, la lengua empleada en el curso es el inglés (la lengua meta), se imparte cuatro horas a la semana y cubre las cuatro habilidades (comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral, y escritura), poniendo énfasis en las dos primeras.

##### APLICACIÓN

El estudio se dividió en dos pruebas y una entrevista (todas ellas en inglés). La primera fue una prueba de opción múltiple, en la cual el alumno tenía que reconocer el uso correcto del verbo modal (Anexo 1). La segunda fue una prueba de comprensión de lectura y escritura. Cada alumno tenía que leer y comprender el artículo "Justice for Whom", publicado en la revista Psychology Today (marzo 1977) (Anexo 2). Una vez leído el artículo, el alumno estaba preparado para presentar la segunda parte de la prueba, producción escrita. El alumno debía escribir un ensayo corto (aproximadamente de cien palabras) discutiendo su posición ante la "justicia". En este ensayo el alumno debía utilizar el mayor número de verbos modales posible, para así poder comparar su uso en una situación estresante (para el alumno dentro de un salón), con su uso en una situación más relajada, la que se da en la comunicación auténtica. El tiempo que les fue dado para resolver los exámenes fue de dos horas con treinta

minutos. Una hora para la sección de opción múltiple, una hora para la sección de comprensión de lectura y media hora para la sección de escritura. Cabe mencionar que a este nivel de aprendizaje, el alumno debe de ser capaz de comprender artículos de periódico o revistas, al igual que conocer los verbos modales; pues éstos fueron introducidos desde el tercer nivel.

Las pruebas de opción múltiple y comprensión de lectura fueron probadas con un grupo piloto ( un grupo de prueba ) de 15 estudiantes de Derecho en la Universidad Intercontinental . (Anexo 6) Estos estudiantes cursaban el último año de su licenciatura y el sexto semestre de inglés. De acuerdo con su programa de lengua, este nivel equivale al quinto nivel de lengua extranjera (inglés) en el CELE de la UNAM. Ambos grupos tuvieron el mismo tiempo (dos horas) para resolver las mismas pruebas. Al grupo piloto no se le entrevistó.

El objeto de aplicar las pruebas de opción múltiple y comprensión de lectura al grupo piloto fue para medir la confiabilidad de la prueba de gramática. Esto se llevó a cabo con un análisis de reactivos, para revisar el índice de facilidad ( indica el nivel de complejidad de cada reactivo ) y el nivel de discriminación ( indica el buen o mal funcionamiento de los distractores en cada reactivo). ( Anexo 7, Tabla 3 y 4 )

La prueba de opción múltiple al igual que el ensayo, se introdujeron con el fin de tener un tema concreto y común para ambos interlocutores sobre el cual llevar a cabo la entrevista final. El examen de opción múltiple sirvió como un medio para medir el reconocimiento de un punto gramatical. El ensayo sirvió para medir tanto el uso que los estudiantes daban a los verbos modales como el uso de diversas estrategias de comunicación , ya que el medio escrito también persigue una meta comunicativa.(Anexo 4)

Tanto el grupo piloto como el grupo experimental manejó correctamente los verbos modales más comunes (can, could should, will y may ). Sin embargo, el grupo piloto mostró mucho más interés en el artículo "Justice for Whom", que a pesar de ser un escrito bastante extenso, logró terminar, opinando que era un tema de "mucho interés para cualquier tipo de persona: abogado, psicólogo, docente o ama de casa."

El artículo " Justice for Whom " fue escogido ya que cuestiona un aspecto moral y social de suma importancia para todo ser humano, la justicia. Este tipo de cuestionamiento se presta mucho al uso de verbos modales, los cuales como su nombre lo indica, muestran la actitud del hablante respecto al enunciado y el modo con que el sujeto enfrenta una acción.

Tres días después de la fecha del examen, se entrevistaron a diez alumnos del grupo experimental quienes sacaron las calificaciones más altas (6 - 7) en el examen de opción múltiple y de escritura. (Anexo 3) De veintiocho alumnos que presentaron el examen, sólo diez pudieron ser entrevistados. Esto se debió al alto porcentaje de deserción.

La entrevista está compuesta por catorce preguntas abiertas, formuladas por el entrevistador y respondidas por el alumno en inglés. (Anexo 3) Se llevó a cabo en un espacio abierto, un área verde, dentro de Ciudad Universitaria. Antes de comenzar la entrevista se enteró a los alumnos del propósito del estudio y se les pidió permiso para grabar la entrevista al igual que para publicarla en la tesina.

Con el fin de darle mayor confianza al estudiante y crear un ambiente cooperativo, éste y su entrevistador se sentaron lado a lado mientras duraba la conversación. Por lo mismo, lo que se intentó llevar a cabo fue una entrevista semi-estructurada, donde hubiese cabida a una intervención más natural y auténtica por parte del entrevistado.

Debe subrayarse que los 28 estudiantes que presentaron la prueba opinaron que la lengua inglesa es sumamente importante en el mundo que vivimos hoy en día. El aprenderla es importante tanto por el desarrollo futuro profesional como en lo personal. Este punto es de suma importancia, pues marca la motivación del alumno. En este caso el nivel de motivación es alto y esto indica que el alumno en verdad intenta mejorar su competencia lingüística y comunicativa.

Al entrevistar a cada aprendiente, se le pidió que pensara por qué había contestado de alguna manera, en particular alguno de los reactivos en específico de la prueba de opción múltiple. De esta forma, se podría entender el comportamiento del alumno

#### METODOLOGÍA

Para poder educir el uso de las estrategias de comunicación se debía cumplir con tres requisitos: 1.- Se tenía que construir un intercambio comunicativo en el cual uno de los interlocutores fuese un hablante monolingüe o bien con dominio de la lengua meta. En este caso intervino un hablante bilingüe. Segundo, la tarea a realizar debía interesar al alumno para que éste intentara transmitir información. Tercero, era necesario tener control sobre el material sobre el cual trabajaría el estudiante.

La técnica que se utilizó para educir la información necesaria para llevar a cabo la fase final del "pre-experimento" fue la elicitación y retrospección. De los diversos métodos que

incluyen estas técnicas, se escogió la entrevista, pues así los sujetos de la muestra producirían con mayor facilidad diversas estrategias de comunicación (nuestro objeto de estudio).

La entrevista se llevó a cabo con tres propósitos. El primero fue verificar las diferentes estrategias comunicativas que utiliza el estudiante al estar frente a una situación de comunicación auténtica, fuera del aula de enseñanza. El segundo fue confirmar la hipótesis de que al estudiante hispano se le dificulta el manejo correcto y adecuado de los verbos modales en el idioma inglés. El tercero fue con la creencia de que el propio alumno tiene conocimiento de sus propios problemas de aprendizaje ayudando al discernimiento de la causa probable de su error, dando una idea sobre su propio desempeño en la lengua meta: creando un tema y una situación comunicativa en donde el entrevistador no llegara a controlar el comportamiento del alumno entrevistado.

El estudio que se llevó a cabo fue un estudio en el cual se especificó el tema u objeto de investigación y se especificaron de antemano los puntos en los que se enfocaría el estudio.

Van Lier (1988) cataloga y simplifica los diversos métodos de investigación en cuatro grupos: controlado, de medición, preguntar/hacer y de observación. De acuerdo a esta división, el tipo de investigación que se llevó a cabo en éste estudio fue una combinación de "medición" y "preguntar/hacer"; en donde se seleccionó el tema a investigar, se cuantificó su resultado, pero no se controló el comportamiento de los sujetos. Se investigó la actitud y opinión de los sujetos sobre el objeto del estudio a través de una entrevista llevada a cabo en inglés.

## 3.2 Resultados

### 3.2.1 Verbos Modales

Existen temas específicos que causan mucho problema al estudiante del idioma inglés como lengua extranjera. Tales son: preposiciones y verbos modales. La razón radica en el hecho de que no son candidatos para generalizaciones fáciles. El sistema de lenguaje en estas áreas requiere de varias decisiones en diversos niveles de sintaxis y sémantica. El aprendizaje se espera que se lleve a cabo a través de la experiencia del estudiante. Sin embargo, en repetidas ocasiones el proceso de aprendizaje no se llega a cumplir, pues el alumno no es capaz de inferir patrones o reglas de estos nuevos contextos lingüísticos.

Se sabe bien cuáles son los verbos que componen el grupo de verbos modales.

Por modalidad entendemos la expresión de la actitud del hablante, con su hacer, con el objeto de valor modal y con otros objetos. La forma lingüística de un juicio intelectual, de un juicio afectivo, o de una voluntad que un sujeto pensante enuncia a propósito de una percepción o de una representación de su espíritu.

No obstante, aún existe confusión sobre el significado real de cada uno de ellos. Probablemente esto se deba a que muchos de los significados son muy amplios e inespecíficos. Por ejemplo, el verbo "can" no sólo denota habilidad física sino también puede usarse para hacer conjeturas, suposiciones o bien para pedir permisos.

Ej:

- 1.- I can walk quickly. (habilidad)
- 2.-Who can be knocking at the door? (conjetura)
- 3.-Can I go to the bathroom? (permiso)

Sin embargo, el verbo "may" también puede ser utilizado para pedir permisos. ¿En qué radica la diferencia?

Como se puede ver, tanto en las tablas ( 3 y 5, Anexo 5 ) del grupo experimental, como en las entrevistas son cinco los verbos modales que los alumnos comprenden y manejan mejor: "can, could, may, will y should".

---

<sup>35</sup> Manuel, Gili Gaya. Curso Superior de Sintaxis Española p. 112.

Los verbos "can" y "may" son bien conocidos por todos los alumnos. En la lengua castellana el verbo auxiliar "poder" transmite todos los significados y usos de estos dos verbos, a excepción del significado de deso.

Ej:

- 1.- Puedo caminar de prisa. (habilidad)
- 2.- ¿Quién puede estar tocando la puerta? (conjetura)
- 3.- ¿Puedo ir al baño? (permiso)
- 4.- Puede llover (posibilidad)

Para todos los alumnos, el verbo "could" forma el tiempo pasado del verbo "can". Por lo tanto, siempre lo traducen como "podría" en el sentido de realidad hipotética o bien como "podía". Sin embargo, los diferentes significados de los verbos "can", "could" y "may" también pueden ser transmitidos en la lengua castellana sin usar el verbo auxiliar "poder".

Ej.

- 1.- ¿Quién estará tocando la puerta?  
Who can be knocking at the door?
- 2.- No sé lo que pasaría anoche.  
I don't know what could have happened last night.

Por esta razón los alumnos en ocasiones se preguntan: ¿Es en verdad el verbo auxiliar "poder" la traducción correcta para los verbos modales "can", "could" y "may"?

Para todos los estudiantes que presentaron la prueba, el verbo "will" sólo es un marcador de futuro, por lo tanto lo traducen al castellano utilizando el tiempo futuro.

Ej.-I will go to the university tomorrow.

Iré a la universidad mañana.

El verbo modal "should" es otro verbo que para muchos estudiantes es claro, por lo que se refiere a su significado y uso. Es un verbo que denota consejo, prudencia, conveniencia o recomendación. No denota obligación.

Ej.- ... before he killed the black boy he should think the things. (Examen escrito #1 p.60.)

He should think in the sorrow of his parents. (Examen escrito #6 p.73.) .

El significado y uso de estos verbos (can, could, may, will y should) es claro. El uso de los seis verbos modales restantes (would, might, must, shall, ought to y need) fue confundido notoriamente, en especial el uso de los tres últimos verbos.

El uso del verbo modal "shall" fue frecuentemente confundido con el uso del verbo "will", debido a que tomaron el verbo "shall" como un marcador del tiempo futuro al igual que el verbo "will". Esto lo podemos ver en las preguntas número 27 y 36. El 89% y 93% de los estudiantes (respectivamente), confundieron el uso del verbo. En el caso de estas preguntas no sólo se está imponiendo una obligación sino que también se está haciendo una aseveración; existe una garantía de que la acción se llevará a cabo, cosa que no sucede con un marcador de tiempo futuro y menos cuando éste tiene la característica de volición o voluntad por parte del sujeto.

Cuando el verbo "shall" es utilizado para ofrecimientos, todos los alumnos coincidieron en decir que los verbos "shall" y "will" podrían ser usados indistintamente.

Ej.- 1- Shall I help you?

2- Will I help you?

Es decir que las oraciones 1 y 2 quieren decir exactamente lo mismo. Sin embargo, esto no es así. En el caso de la oración número 1 el emisor desea una aceptación o rechazo a una pregunta que él está dispuesto y capacitado para llevar a cabo. En la oración número 2 el emisor establece que está capacitado para llevar a cabo la propuesta, pero no asegura que llevará a cabo la acción. En este caso el emisor no espera ni una aceptación ni un rechazo .

En la lengua castellana no existe ningún vocablo que sea equivalente al modal "shall". Para transmitir el significado de éste verbo se utiliza el tiempo en futuro. En el caso de que este verbo modal fuese utilizado como recomendación, todos los alumnos sustituirían "shall" por "should".

Ej.- Shall we go?

\*Should we go?

El verbo "ought to" fue utilizado como sinónimo del verbo "should" y "must".

Ej.-1-.I ought to (should) wash my hands before I eat. (Entrevista #1)

2-.I ought to (must) study to pass the exam. (Entrevista #1)

El uso del modal "ought to" es muy similar al de "should". "Ought to" no sólo denota una sugerencia o recomendación, sino un deber moral o social del sujeto. No existe ninguna autoridad ajena actuando sobre el sujeto, como en el caso del verbo auxiliar "have to", ni tampoco encontramos la autoridad del hablante como en el caso del verbo "must". El emisor sólo recuerda al sujeto su deber. El verbo "ought to" generalmente es usado sin mucho énfasis.

Ej.- 1- Clients who get bad service ought to complain. (Es su deber quejarse, pues tiene derecho a recibir una buena atención y un buen servicio.)

2- We ought to have done so much this year and we didn't.

3- I think people ought to be better informed about what marriage means.

4- Paola, you ought to obey Mr. Contreras. (Ni la autoridad del emisor, ni la del Sr. Contreras está involucrada, el emisor piensa que el obedecer al Sr. Contreras es conveniente o parte de su deber.)

Hubo estudiantes que incluso confundieron el uso del verbo "can" con el del verbo "ought to".

Ej.- \*Oh of course, you ought to leave me out, thank you very much. (Examen opción múltiple #10)

Generalmente el alumno se encuentra confundido con respecto al uso de este verbo modal, pues no es usado con frecuencia por el hablante nativo, en muchas ocasiones éste prefiere usar "should". Puesto que el alumno no maneja el verbo "ought to" adecuadamente, intenta evadir las ocasiones en las que lo tiene que usar.

El 100% de los alumnos que presentaron las pruebas identificó el verbo "need" como un verbo principal, aún cuando éste fuese usado como un verbo auxiliar modal.

Ej.- 1- Although she is obviously highly qualified, her field isn't one that I think we need so far. (Examen opción múltiple #24)

2- I may need to stay a couple of nights in Vienna before I can find transport.

En el primer ejemplo la ausencia del "to" infinitivo sugiere que es un verbo modal y aunque no hay negación en la cláusula, existe la negación en la cláusula anterior, "her field isn't one..." Además, cuando se utiliza el tiempo presente y "need" es seguido por un verbo, "need" es usado en ocasiones como auxiliar. El segundo ejemplo, muestra al verbo "need"



como un verbo principal. El verbo modal "need" es usado con frecuencia para negar el aspecto de necesidad; lo contrario de "must". Su uso es raro en declaraciones positivas.

Ej.- 1-. The children needn't shout. (Cuestiona el aspecto de necesidad.)

2-. Needn't I come? (¿Es cierto que no es necesario?)

3-. Don't I need to come? (¿Acaso no es cierto que es necesario?)

En el caso de las interrogaciones positivas en el tiempo presente, parece no haber diferencia en significado entre el uso del verbo modal y el principal. Ambos pueden cuestionar el factor necesidad.

Ej.- 1-. Need I say more? (Verbo modal)

2-. Do I need to say more? (Verbo principal)

Sin embargo, sí existe una diferencia de uso o estilo. El uso del verbo no modal es más común en discursos formales o en textos escritos.

En el caso de una declaración positiva, el verbo no modal no sólo tiene el significado de necesidad (al igual que el verbo "must"), sino indica aquello que sea requerido para propósitos específicos o razones especiales.

Ej.- 1-. He needs to make a lot of money if he wants to avoid bankruptcy.

2-. He needs to have someone to help him, he cannot manage on his own.

En la lengua castellana no existe este tipo de diferenciaciones en el uso de verbos. El verbo "need" se traduce como necesidad y siempre funge como un verbo principal.

El hablante nativo del español debe aprender una semántica y sintaxis completamente diferente de la que conoce, y entender un sistema auxiliar complicado que contiene muchas diferencias semánticas sutiles entre un verbo y otro. Esto no es fácil de hacer.

En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes clasifican los verbos modales como simples verbos "irregulares". Generalmente les cuesta mucho trabajo entender su uso y significado, ya que sus maestros les dan uno o dos significados para cada modal.

Es importante que el alumno entienda tanto el nivel semántico como el nivel sintáctico de las oraciones. No es de mucha ayuda conocer el significado de un verbo modal, si se es incapaz de generar una oración gramaticalmente correcta con ese verbo.

### 3.2.2 Estrategias de Comunicación

En cuanto a las estrategias que utilizaron con mayor frecuencia los alumnos que concluyeron las tres pruebas fueron: repetición, transferencia, apelación a la autoridad, paráfrasis e intercambio de lengua (todas ellas de tipo interlingual excepto 'paráfrasis') (tabla 6, Anexo 5)

Los errores de transferencia por lo general son catalogados como préstamos no exitosos que sirven como puentes entre las diversas brechas del sistema de interlenguaje cuando el estudiante se enfrenta con problemas de comunicación; convirtiéndose así en una estrategia comunicativa.

La estrategia de transferencia fue la más popular tanto en el ensayo como en la entrevista, un 80 % y 100% respectivamente de los alumnos la utilizaron. En las entrevistas se pudo aclarar que muchos de los estudiantes acostumbran traducir la idea, oración o vocablo para tener un mejor entendimiento de éste. Sin embargo, esta comprensión se limita al nivel semántico y léxico, no al nivel sintáctico. Para algunos esto es de utilidad, pero la mayoría se dio cuenta que la traducción de meros vocablos no era de gran ayuda para el uso correcto del vocablo en cuestión. Los estudiantes siguen pensando en su lengua materna, para después reorganizar su pensamiento en la lengua extranjera. Esta puede ser la razón por la cual la estrategia de transferencia es la más usada. Entre más demandante sea la actividad comunicativa, mayor es el desajuste entre los medios y los fines, es decir, entre el conocimiento del sistema lingüístico y las necesidades comunicativas del estudiante mayor número de préstamos erróneos y por lo tanto de errores de transferencia.

Al presentar las pruebas de opción múltiple, comprensión de lectura y escritura, todos los alumnos se encontraban presionados. A todos les fue dicho el propósito del examen y que el resultado de éste no afectaría su promedio. No obstante, el simple hecho de tener que presentar un examen de lengua sin previo aviso de fecha o tema los puso muy nerviosos. Esta actitud (en parte) ayudó a que los estudiantes no utilizaran estrategias que de acuerdo a su criterio fueran de alto riesgo.

Ej.- 1-. "Si no recuerdo las palabras exactas para decir algo, uso otras que signifiquen lo mismo o parecidas. No te quedas sin responder a la pregunta." (Entrevista #10)

2-. "No repetir lo mismo una y otra vez. No se es exacto y pierdes tiempo del examen." (Entrevista #6)

3-. In an exam you can't ask like here when you just talk." (Entrevista #5)

Este tipo de comentarios pueden explicar por qué los alumnos prefieren usar una serie de estrategias de comunicación para el examen de escritura y otra para la entrevista.

En la entrevista el 70% de la muestra utilizó la repetición; ya sea para estar seguros de que se dieron a entender o para reforzar alguna idea. Sin embargo, en el examen de escritura, sólo el 10% utilizó esta estrategia.

Esto mismo se puede decir de las estrategias de apelación a la autoridad e intercambio de lengua. La diferencia en porcentaje de uso en la prueba escrita y en la entrevista es significativa. Esto se debe a que ningún alumno sintió la misma presión al resolver las primeras tres pruebas que al entrevistarse con una persona que no era su profesor de lengua, y que podía confirmar sus errores al igual que darles consejos para mejorar su manejo de la lengua meta. Se sintieron libres para expresar sus opiniones acerca de la materia de inglés como lengua extranjera, de la institución donde llevaron o llevaban a cabo sus estudios, de sus dudas y errores. Ya que se buscaba una comprensión mutua, las interrupciones que se dieron en la comunicación (en la mayoría de las entrevistas) fueron aclaradas por uno de los interlocutores.

En la mayoría de los casos el aprendiente tenía dificultad para expresarse y entender a su receptor; por lo tanto, el ritmo de la entrevista era lento.

El hecho de que la muestra estudiada en este trabajo es de estudiantes que han estado estudiando formalmente el idioma inglés de tres a cinco años, (algunos hasta diez años) sugiere que su aprendizaje de la lengua se ha detenido parcialmente. Su competencia comunicativa puede estar marcada por indeterminaciones y generalizaciones limitadas que en raras ocasiones son vueltas a revisar. Probablemente, muchos de estos alumnos han llegado a "su" sistema de lenguaje, y aunque éste sea inadecuado desde el punto de vista de la gramática aceptada por el hablante nativo, el alumno lo utiliza. De acuerdo a esto, podríamos decir que la entrada (en términos del aprendizaje de una lengua extranjera) no se refiere a lo que se le expone al alumno o a lo que está disponible para conocer, sino a lo que él tomó a través de sus sobre generalizaciones o transferencias. En estos casos, el maestro de lengua podría utilizar mecanismos didácticos específicamente para motivar al alumno a probar sus hipótesis. El volver a presentar el material de la misma forma que en algún momento se presentó, no ayudaría de mucho.

### 3.3 Validez y Confiabilidad

Las pruebas aplicadas fueron elaboradas para poder estudiar los siguientes puntos:

- 1.- El reconocimiento y uso de los verbos modales que hacen los estudiantes hispanohablantes del idioma inglés como lengua extranjera.
- 2.- El uso de los diversos tipos de estrategias de comunicación empleados por estudiantes hispanohablantes del idioma inglés como lengua extranjera.

Para verificar la confianza (o confiabilidad) estadística de la media de la prueba de opción múltiple, usé la prueba estadística *t* de Student. La muestra fue de 28 alumnos, la media aritmética obtenida fue 4.325 y la desviación estándar 1.026. Para calcular la dispersión estadística con el 95% de confianza ( dos colas) se calculó el error estándar y se obtuvo el valor de *t* con 27 grados de libertad :

Prueba estadística de *t* de Student\*

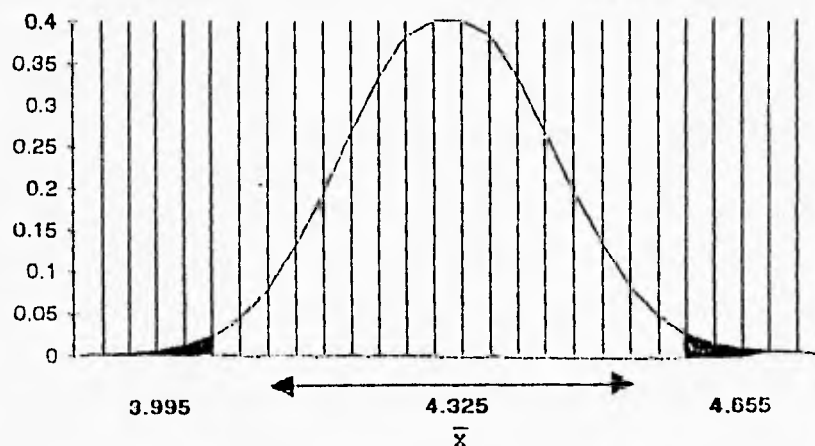
A.-  $EE = DE / \sqrt{n} = 0.194$ .

B.- EE = error estándar ; DE = desviación estándar ; n= número de estudiantes

C.- Valor de *t* con 95% de confianza con n - 1 grados de libertad (27) = 1.7

D.- Límites de 95% de confianza =  $0.194 \times 1.7 = 0.33$

E.- Por lo que la media del universo estadístico varía entre 3.995 a 4.655



\* Spiegel, R Murray. Probabilidad y Estadística. Trad. Jairo Osuna Suarez. Libros Mc. Graw - Hill de México: México, D.F. 1976. p. 116-117.

De acuerdo con lo anterior, puedo estar segura, con un 95% de confianza, que el verdadero valor de la media estará entre las calificaciones 3.995 y 4.655.

Sin embargo de acuerdo al análisis de las pruebas (tabla 3 y 4, Anexo 5) y entrevistas realizadas, pude percibir por qué algunos de los estudiantes que realizaron las pruebas se confundieron con algunos reactivos; llegando a la conclusión de que había más de una respuesta correcta. Por ejemplo, los reactivos número: 9, 12, 14 y 33 .

En el reactivo número 9, la respuesta más adecuada es "might", muchos pusieron "could". El hablante al decir "For all I know" está implicando una posibilidad. Aunque también es cierto que este tipo de interpretación sería más válida dentro de un contexto.

En el número 12, la respuesta podría ser "shall" o "must". En el caso del verbo "must" no sabemos si existe una fuerza externa que obligue al hablante o no. En el caso del verbo "shall" existe un elemento de futuro que también puede ser tomado como una promesa.

En el reactivo 14 la respuesta puede ser "may" o "can". El uso del verbo "may" en este caso es raro : El hablante pide permiso, pero no en el sentido de que el oyente tenga poder, sino como una cortesía o formalidad. Pero al igual que en el caso del reactivo 9, se necesita del contexto para tomar una decisión certera.

En el reactivo número 33, lo que causa la confusión es la cláusula de propósito introducida por "in order". Tomando en cuenta esta confusión, podría decir que la validez interna de la prueba de opción múltiple se encuentra amenazada.

También puedo llegar a la conclusión de que las pruebas de opción múltiple no reflejan las habilidades que el aprendiente posee para procesar el lenguaje, mientras que algunos alumnos optaron por la respuesta correcta sin comprender la oración, había otros que escogieron la respuesta equivocada, pero que en su entrevista demostraron que sí sabían la respuesta correcta al igual que comprendían la oración.

Finalmente, el artículo que se les dio a leer, aunque interesante fue demasiado largo. El propósito de leerlo era el tener un tema interesante en común para promover la producción de estrategias de comunicación. Su extensión puso nerviosos a los alumnos y por lo tanto no reaccionaron como se esperaba.

Puesto que las entrevistas no se llevaron a cabo inmediatamente después de haber aplicado los exámenes de opción múltiple, comprensión de lectura y producción escrita, la confiabilidad del estudio fue menor.

Los alumnos de lengua poseen un grado menor de automatización de su interlenguaje que los hablantes nativos, por lo tanto la velocidad de articulación es muy probable que varíe al modificarse su grado de dominio de la lengua meta. Puede ser que el tipo de estrategias usadas tenga que ver con la percepción que tiene el aprendiente de su receptor- qué tan simpático le es o qué tan interesado está en lo que el aprendiente desea comunicar.

Si esto es cierto, las estrategias de producción y comunicación deberían ser estudiadas dentro del contexto del discurso.

Al ser este un estudio limitado, se necesita de una observación y análisis mucho más extenso y serio para poder llegar a conclusiones más certeras sobre la competencia estratégica de los aprendientes. Sin embargo, puedo concluir que los estudiantes pueden cumplir sus metas comunicativas a través del uso de estrategias.

Puesto que las entrevistas no se llevaron a cabo inmediatamente después de haber aplicado los exámenes de opción múltiple, comprensión de lectura y producción escrita, la confiabilidad del estudio fue menor.

Los alumnos de lengua poseen un grado menor de automatización de su interlenguaje que los hablantes nativos, por lo tanto la velocidad de articulación es muy probable que varíe al modificarse su grado de dominio de la lengua meta. Puede ser que el tipo de estrategias usadas tenga que ver con la percepción que tiene el aprendiente de su receptor- qué tan simpático le es o qué tan interesado está en lo que el aprendiente desea comunicar.

Si esto es cierto, las estrategias de producción y comunicación deberían ser estudiadas dentro del contexto del discurso.

Al ser este un estudio limitado, se necesita de una observación y análisis mucho más extenso y serio para poder llegar a conclusiones más certeras sobre la competencia estratégica de los aprendientes. Sin embargo, puedo concluir que los estudiantes pueden cumplir sus metas comunicativas a través del uso de estrategias.

## CONCLUSION

El estudio realizado sugiere que el empleo de las estrategias de comunicación, el método de retrospectión y la creación de situaciones en donde se realice una relación comunicativa pueden ser condiciones necesarias e incluso esenciales para que se logre un aprendizaje efectivo; de esta manera el alumno tiene la oportunidad de percibir sus errores en el manejo del lenguaje y crear estrategias para así lograr su meta comunicativa. Como ya se ha mencionado en repetidas ocasiones, el aprendizaje de una lengua, aún siendo ésta una lengua extranjera, no se limita al manejo de reglas y estructuras sino a través de la reflexión. Citando a Hans W. Dechert: "to learn a language means to learn words and sentences, but also to learn the procedures to retrieve and process them. To know a language means to have both declarative and procedural knowledge."<sup>36</sup> Así como la enseñanza tampoco se debe centrar (exclusivamente) en clasificar los errores del aprendiente como ejemplos de faltas o incluso transgresiones lingüísticas sujetas a sesiones de trabajo reparador intensivas.

Estos errores deben ser considerados como elementos esenciales al aprendizaje que abastecen al maestro e investigador con claves en el cómo llevar al alumno del sistema ordenado de reglas rígidas a reglas más generales y flexibles que propicien un comienzo para la comunicación espontánea y fluida.

En cualquier situación de aprendizaje, desde el niño que está adquiriendo su lengua materna hasta el adulto que aprende una lengua extranjera o segunda lengua, las estrategias comunicativas son eslabones que ayudan al entendimiento y comprensión entre dos sujetos.

Sin embargo, el estudiante de lengua, por lo menos en una situación formal, en realidad no produce el lenguaje espontáneo que el investigador necesita para hacer una descripción a fondo. Su lenguaje es producto de situaciones restringidas y manipuladas.

El interlenguaje del estudiante es un lenguaje sencillo (no simplificado) en comparación con la lengua meta, en el sentido que contiene menos reglas para la realización de algunas categorías lingüísticas y mucho menos vocabulario para describir conceptos. Tiene una gama reducida de funciones. Probablemente el alumno no puede utilizar la lengua meta para

---

<sup>36</sup> Hans W. Dechert, "How a story is done in a second language" en Faerch & Karper, Strategies in Interlanguage Communication, pg. 176.



aspectos imaginativos. O bien, puesto que no hace uso de la lengua meta en su hogar o en situaciones informales (por ej. con amistades) es incapaz de manipular la lengua meta para interacciones sociales.

El aprendiente no hace uso de su interlenguaje (muy a menudo) para propósitos que satisfagan sus necesidades en el salón de clase. La mayor parte del lenguaje producido en el aula, es el resultado de ejercicios. En realidad la interacción verbal en la lengua meta que se lleva a cabo en el salón de clase, escasamente puede ser llamada comunicación. Es por ello, que la información o datos generados en el aula, no nos ofrecen una muestra representativa sobre la cual nos podamos basar para hacer un estudio profundo sobre el conocimiento que posee el alumno en cualquier momento de su aprendizaje. La enseñanza dentro del salón de clase sí favorece estrategias de aprendizaje, aumentando así la competencia lingüística del alumno, pero no favorece la comunicación real y por lo tanto tampoco las estrategias de comunicación.

Selinker propone que las teorías del aprendizaje deberían estar basadas sobre datos recaudados en situaciones donde el alumno en realidad esté intentando comunicarse en la lengua meta, haciendo uso de estrategias comunicativas reales. El promedio de estrategias utilizadas por cada aprendiente tiene una relación indirecta con el nivel de dominio que tenga de la lengua meta, y una relación directa con el tipo de estrategias usadas en términos de su origen; es decir, si las estrategias son de tipo interlingual (basadas en la lengua materna) o de tipo intralingual (basadas en la lengua meta). A menor nivel de conocimiento, mayor es el uso de estrategias de tipo interlingual y menor el uso de estrategias de tipo intralingual. A mayor nivel de conocimiento, mayor es el uso de estrategias de tipo intralingual y menor el uso de estrategias de tipo interlingual. A pesar de que el nivel de dominio de la lengua tiene influencia para determinar (hasta cierto grado) si la estrategia es interlingual o intralingual no determina la estrategia exacta que será seleccionada por el estudiante.

Tradicionalmente, los estudios que se han elaborado sobre el aprendizaje de la lengua materna y segunda lengua se han concentrado en la descripción de datos en términos de reglas lingüísticas únicamente. No obstante, se ha demostrado que el aspecto lingüístico no es el único factor importante en la formación de la competencia del alumno. Tanto las estrategias de aprendizaje como las estrategias de comunicación son de suma importancia para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo exitosamente.

Sería muy interesante estudiar los diversos procesos, per se, que emplea el estudiante de lengua para decodificar el sistema (en términos lingüísticos y semánticos) de la lengua extranjera; descubrir su manejo y cómo influyen en la formación del interlenguaje del alumno. Este conocimiento también podría ayudar en la instrucción de las clases de lengua.

Se afirma que el interlenguaje del estudiante es un sistema en sí con reglas propias. Nemser describe el sistema aproximativo del alumno como un discurso que, en un momento dado, constituye la manifestación regular de un sistema lingüístico, distinto de la lengua materna y de la lengua meta, dotado de una estructura interna. Este sistema pasa por estados sucesivos de aprendizaje que evolucionan.<sup>37</sup>

Se puede decir que en esta definición, se destacan tres características importantes:

1. La idea de un sistema.
2. La idea de dinámica y evolución.
3. La idea de especificidad.

Si se analizara el interlenguaje del estudiante como cualquier otra lengua oficial, se debería tomar al alumno como el hablante nativo de esa lengua. El estudiante es el hablante nativo de su propio idiolecto idiosincrático. Se debe intentar describir su lengua en sus propios términos en primera instancia, y no en los términos de ninguna otra. Si esto fuese cierto, este hablante no cometería error alguno, sino fallas.

El aprendiz aparentemente formula sus hipótesis sobre la lengua meta basándose en el conocimiento previo que posee de su primera lengua. Si las estructuras son semejantes (de acuerdo con el estudiante), transferiría la estrategia que utiliza en su lengua materna a la lengua meta. Si las estructuras son radicalmente opuestas el alumno rechaza la nueva estructura; evadiéndola o bien utilizándola en raras ocasiones (estando lo más seguro posible de su uso). Si nos encontramos frente al caso de evasión, la técnica de análisis de errores nos será de poca ayuda para detectar este aspecto. Si el alumno evade producir la estructura, vocablo o expresión porque entra en conflicto al hacerlo, la técnica de análisis de errores no

---

<sup>37</sup> Apud S. M. Gass, et al. Variation in native speaker speech modification to non-native speakers, "Studies in Second Language Acquisition", 7, (1), p.39.

tiene forma de explicarnos el por qué. Si la evasión se refiere a una estructura, el alumno puede usar la estrategia comunicativa de la paráfrasis y aún así hacer llegar su idea. Si la evasión es a nivel fonológico el alumno se verá forzado a intentar producir la expresión o vocablo; pues no existe tal cosa como paráfrasis fonética. En este caso, el alumno utilizaría las estrategias de comunicación más riesgosas: apelación a la autoridad o intercambio de lengua.

Basándonos en la definición de "estrategia de comunicación" que ofrece E. Tarone, podemos decir que los indicadores de problemas comunicativos (signos no verbales como pausas y gestos) por parte de aprendiente pueden funcionar de varias maneras: el aprendiente puede o no pedir ayuda y su receptor puede o no responder a esta apelación. Esto depende de la relevancia del indicador usado y de la especificación que tiene en el comportamiento extra verbal.

Los estudiantes de nivel avanzado también se enfrentan con problemas comunicativos al hacer uso de su interlenguaje. Sería necesario proponer una definición de estrategias de comunicación que sea de mayor relevancia para ellos. Desgraciadamente, lo que en ocasiones es de utilidad para el alumno no lo es para el investigador, si el alumno es capaz de planear con anticipación y disimular su uso de estrategias será casi imposible que el investigador identifique estas estrategias en el momento de la producción. Por lo tanto, el estudio se tiene que suplementar con otro tipo de técnicas, como lo es la introspección.

Cuando el alumno se encuentra en una situación comunicativa auténtica donde el aspecto comunicativo es de mayor importancia que el aspecto gramatical, siempre recordará con mayor facilidad el aspecto semántico del mensaje que la sintaxis de éste. Es decir, qué fue lo que el emisor comunicó y no cómo lo hizo.

Vemos algunos ejemplos que se dieron con alumnos del CELE del quinto nivel de inglés.

(Maestro) 1.- Hello, how are you today?

( Alumno #1) Thank you and the same to you. It is correct?

(Maestro) 2.- Please Tell Mrs. Cortigon that I will give her a call next week.

( Alumno #2) Yes, I understand but he wants that you should go later. You see  
you should go.

En estos dos ejemplos ambos alumnos comprendieron el mensaje y respondieron sin poner atención a la forma, pero sí asegurándose de que su receptor los había comprendido. Ambos alumnos utilizaron diferentes estrategias. En el 1er ejemplo el estudiante empleó la estrategia comunicativa de apelación a la autoridad. El segundo estudiante empleó la repetición.

El defecto de muchos exámenes de lengua es que están enfocados a la pregunta: ¿Qué categorías de la lengua meta conoce el estudiante? El estudiante sabe "x" punto en específico? ¿Cómo se utiliza? Estas preguntas están enfocadas a la lengua meta y no al estudiante. Por que no preguntarse: ¿Qué es lo que el estudiante sabe? ¿Conoce en general la lengua meta? ¿Qué reglas utiliza? ¿Con qué sistemas trabaja? Esto sería llevar a cabo un análisis a fondo del manejo de la lengua meta que hace el alumno. Aunque hay que reconocer que al menos en México o en cualquier otro país que se utilice el idioma inglés como una lengua extranjera el alumno nunca llegará a tener la competencia comunicativa de un hablante nativo. El medio en el cual se lleva a cabo el aprendizaje simplemente no es auténtico y por ende, inadecuado para satisfacer las demandas reales de comunicación en un país donde se habla el idioma inglés como primera lengua..

En mi opinión, el aprendizaje de una lengua no debe de ser visto como el aprendizaje de un sistema en sí, sino como el uso funcional de un sistema con propósitos comunicativos. ¿Cuáles son las circunstancias comunicativas que permiten el desarrollo de un interlenguaje? ¿Cómo manipula el alumno su interlenguaje para poder comunicarse en la lengua meta? Más que tener el conocimiento de una serie de reglas gramaticales, el aprendiente debe de ser capaz de formular hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo, para que así no se dé el caso de que sus oraciones sean correctas estructuralmente pero no tengan sentido o simplemente no se usen, por ejemplo al saber el alumno que el verbo modal "can" expresa una habilidad de tipo físico o mental, puede producir oraciones como:

"He can speak", "He can walk"; refiriéndose a un individuo perfectamente saludable en todos los sentidos que obviamente es capaz de hacer dicha acción, por lo tanto es reiterativo producirla.

No obstante estoy de acuerdo con la opinión de Faerch & Kasper :

If by teaching we mean passing on new information only, there is probably no need to 'teach' strategies. But if by teaching we also mean making learners conscious about aspects of their (already existing) behaviour it is obvious that we should teach them about strategies [ and instruct them in the handling of them. ]<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Kirsten Haastrop y Robert Phillipson, " Achievement Strategies in Learner/ native speaker interaction " en Faerch & Kasper, *op.cit.* p. 157.

## ANEXO 1. Pruebas

## MULTIPLE CHOICE

Instructions: Questions 1-36 are incomplete sentences. Beneath each sentence you will see four words or phrases, marked A-, B-, C-, and D-. Choose the one word or phrase that best completes the sentence. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen. Fill in the space so that the letter inside the bracket cannot be seen. Answer question # 37 in the same manner. Answer question # 38 with a brief explanation.

Ex: I promise I \_\_\_\_\_ go.

Sample Answer

[A]    [B]    [C]    [D]

- [A] will
- [B] am
- [C] have to
- [D] shall

1- When John was a little boy, he \_\_\_\_\_ very well.

- [A] can swim
- [B] could swim
- [C] could to swim
- [D] can't swim

2- I don't mind making my airplane reservation for Sunday, but I \_\_\_\_\_ make it for Tuesday.

- [A] must rather
- [B] should rather
- [C] would rather
- [D] ought rather

3- Ann usually gets in time. She didn't come to class today. She \_\_\_\_\_ be sick.

- (A) need
- (B) should
- (C) must
- (D) was

4- I'm sorry but I'm too busy to see him. I told you . You \_\_\_\_\_ him understand that!

- (A) must make
- (B) can make
- (C) should make
- (D) could make

5- "Peter, a man named Brown called. I told him you \_\_\_\_\_ phone him .

- (A) should
- (B) shall
- (C) would
- (D) are going to

6- You \_\_\_\_\_ study if you want to learn.

- [A] should better
- [B] would better
- [C] should rather
- [D] would rather

7-He really doesn't know what he'll do. Probably he \_\_\_\_\_ go and live with his parents for a while.

- [A] should
- [B] would
- [C] need
- [D] might

8- I thought you were a dermatologist, or a surgeon? Oh, I didn't realize that \_\_\_\_\_ be your area. It absolutely isn't mine.

- [A] will
- [B] would
- [C] can
- [D] shall

9- We have no proof, but for all I know he \_\_\_\_\_ have done it.

- [A] might
- [B] will
- [C] can
- [D] could

- 10- Oh, of course, you \_\_\_\_\_ leave me out, thank you very much!  
[A] ought to  
[B] must  
[C] can  
[D] need
- 11- I insist, you \_\_\_\_\_ keep everything to yourself, be discrete.  
[A] must  
[B] must not  
[C] should  
[D] could
- 12- I \_\_\_\_\_ certainly apologize to the President, Sir. You can count on it.  
[A] must  
[B] need  
[C] may  
[D] shall
- 13- We \_\_\_\_\_ do what ever it takes to achieve the popularity we need!  
[A] might  
[B] shall  
[C] should  
[D] could
- 14- \_\_\_\_\_ I leave my telephone number?  
[A] may  
[B] can  
[C] might  
[D] will
- 15- I ran fast and \_\_\_\_\_ catch the bus.  
[A] could  
[B] would  
[C] can  
[D] couldn't
- 16- You \_\_\_\_\_ not like the idea, but let me explain.  
[A] must  
[B] may  
[C] shall  
[D] need



17- I \_\_\_\_\_ go up at the end of July. That would be a good idea.

- [A] may
- [B] must
- [C] would
- [D] must not

18- \_\_\_\_\_ we have a cup of coffee?

- [A] need
- [B] can
- [C] must
- [D] shall

19- Yes we \_\_\_\_\_ send you a map, if you wish.

- [A] need to
- [B] might
- [C] ought to
- [D] can

20- In this way we \_\_\_\_\_ carry out research and not simply undertake consulting. We are capable today, in this very moment, as well as tomorrow.

- [A] can
- [B] are able to
- [C] ought to
- [D] need

21- In the state she was in she \_\_\_\_\_ actually kill.

- [A] can
- [B] could
- [C] should
- [D] will

22- As she leaned on the ropes I \_\_\_\_\_ hear the ropes and the ring creak.

- [A] would
- [B] ought to
- [C] could
- [D] can

23- It's a slow walk down. He \_\_\_\_\_ fight his way through the crowds.

- [A] has got to

- [B] must
- [C] could
- [D] may

24- Although she is obviously highly qualified, her field isn't one that I think we \_\_\_\_\_ so far.

- [A] must
- [B] need
- [C] needn't
- [D] mustn't

25- If only people \_\_\_\_\_ vote in sufficient numbers to put the Republicans back!

- [A] could
- [B] will
- [C] should
- [D] can

26- He \_\_\_\_\_ makeup anecdotes and had to tell them to me over and over again.

- [A] used to
- [B] would
- [C] will
- [D] can

27- You \_\_\_\_\_ obey the Chairman or leave the meeting!

- [A] can
- [B] could
- [C] will
- [D] shall

28- The government \_\_\_\_\_ act. It \_\_\_\_\_ make up its mind about priorities- offices or houses, housing estates or luxury buildings. But no one can force them to act.

- [A] must
- [B] has to
- [C] might
- [D] needs

29- Now it had to be a well because you \_\_\_\_\_ not build a house in those days without digging a well.

- [A] can
- [B] may
- [C] could
- [D] might

30- This picture \_\_\_\_\_ be a Chagall, but is, in fact, a Braque.

- [A] can
- [B] could
- [C] must
- [D] may have

31- You \_\_\_\_\_ try nagging the Abbey National again, won't you?

- [A] need to
- [B] will
- [C] are to
- [D] might

32- Our political correspondent points out that the government has not decided yet where the new cities and expanded towns \_\_\_\_\_ be.

- [A] shall
- [B] has to
- [C] would
- [D] ought to

33- How can you keep bees? You have to have plenty of land in order they \_\_\_\_\_ eat.

- [A] can
- [B] must
- [C] may
- [D] will

34- I asked him and he \_\_\_\_\_ come.

- [A] would
- [B] wouldn't
- [C] should
- [D] can

35- Anyway I \_\_\_\_\_ write as soon as I get to Nigeria and when I get to Kenya itself, if I can find a postoffice near by.

- [A] will
- [B] shall
- [C] could
- [D] am

36- I promise, they \_\_\_\_\_ not pass.

- [A] will
- [B] shall
- [C] may
- [D] might

37- State the difference in meaning between these two statements:

- [A] You must be mad to do that.
- [B] You have to be mad to do that.

38 that must be John = \_\_\_\_\_

- [A] it can be John
- [B] John has to be here
- [C] it is John
- [D] John is supposed to come

## ANEXO 2

Artículo "Justice for Whom" en *Psychology Today*, Vol.10 No. 10, Marzo 1977.

# Justice for Whom?

Plea bargaining, the latest scapegoat in the justice game, can often be the human side of the law, particularly when it comes to weighing a life against a death.

by Steven Phillips

HE WAS ON HIS WAY HOME from a schoolyard pickup basketball game, dribbling his ball down Arthur Avenue in the Bronx, when a white teenager walked up and stabbed him once in the abdomen. The black boy was dead before he hit the ground. The assailant turned and fled, leaving his victim sprawled face upward on the sidewalk. From start to finish, the killing took no more than five seconds.

It took the detective almost a month before he broke the case. At first it was a total mystery, with no apparent motive for the killing and no decent leads to work on. In fact, several days passed before the detective even learned the victim's identity.

When they undressed the boy at the morgue, all the detective found were a set of keys and a dollar and a half in change. There was no wallet and no identification cards. He fingerprinted the corpse and ran the prints through the computer, but drew a blank. The dead boy had never been arrested. Finally, the detective took photographs of the victim's face, and distributed copies to the desk officers and detective squads of all the neighboring precincts. He hoped someone reporting a missing person would identify the photo. As it happened, the boy's parents had reported him missing on the day of his death. Four days had passed, however, before anyone remembered to show them a copy of the morgue photo. He was 17 when he was killed, a senior in high school.

For two weeks the detective got nowhere. The boy had no enemies, he had not been robbed, and no clues had been found at the scene of the crime. A canvass of the scene had produced only one eyewitness, a middle-aged black gas-

station attendant who had seen the killing from about half a block away. He described the assailant as a white teenager of about average height and weight, with dark hair. He did not remember what the youth was wearing, or anything else about him.

The detective interviewed students at the dead boy's high school, where he had been an honor student. He also questioned members of the local youth gangs. But he made no progress. As the investigation stretched into its third fruitless week, the detective's squad commander began to talk about pulling him off the case. Summer was approaching, the homicide rate was climbing as fast as the temperature, and vacation schedules were cutting into available police manpower. The commander figured it made no sense to waste a good man on what appeared to be a hopeless task. They talked it over and decided to give the case one more week.

**A lead on the killer.** On the final day of that third week a lead finally developed. The gas-station attendant called and told the detective that a kid driving an old sooped-up Thunderbird had been around the gas station several times asking what he knew about the homicide. The attendant decided these questions were suspicious. Although the driver did not resemble the killer, he took down the license-plate number and passed it along to the detective.

It took the detective a day and a half to track down the driver of the Thunderbird. He was the kind of street tough who had been in and out of minor trouble since he was 13. The youngster denied all knowledge of the killing. In a whining, plaintive voice he asked why he had been brought in. The detective

then took his cigar out of his mouth, put his face close to the boy's and grabbed him by the shirt front with both hands. Like the Marine noncom he had once been, he told the boy the facts of life. "Now you listen to me, you punk. This isn't an auto larceny or a burglary I'm investigating, it's a goddamn murder. And I know that one of your punk friends did it! You're going to tell me who did it, 'cause if you don't I'm gonna lock your ass up for hindering prosecution! And you'd better believe I'm gonna make it stick! I'm gonna send you upstate for sure. You understand?"

The detective left the boy alone in the squadroom to think that over. Within an hour, he told the detective everything he knew. He had not been an eyewitness to the killing, and his knowledge was second-hand. The killer was an 18-year-old who worked as a delivery boy for a local pastry shop. The detective also learned the names of a number of youngsters who had actually witnessed the stabbing.

There was no need to run right out to arrest the suspect. The detective knew from long experience that if the boy had not already vanished after three weeks, he was not about to. Instead, the detective rounded up all the eyewitnesses (an easy task, since they were all attending local high schools), and brought them back to the station house. He kept them separated, and spoke to each one individually. A half hour later he had six signed eyewitness statements identifying the killer. The time had come to make the arrest.

The suspect lived with his aged parents in a two-bedroom apartment over a shoemaker's shop, not four blocks from the scene of the killing. The apartment was immaculate, and had a warm, old-

world immigrant flavor the detective knew all too well. He had grown up in such a home himself. In the entrance hallway were framed pictures of Pope John, John Kennedy, and the Virgin Mary.

"I didn't mean to do it." The boy's father answered the door. He was a frail but intense white-haired man in his 60s, and he spoke with a heavy Italian accent. Asked what he wanted, the detective said, he had to speak to the boy about a crime that had been committed. As he stood there, the detective was embarrassed by the old man. He could see that the boy's father did not have the slightest inkling of what this was all about, and the detective had little stomach for what he knew was about to happen. Grimly he pushed on.

"Where is the boy?"

"He's in his bedroom, studying," the father replied. "I'll call him, but first you tell me what crime this is you want to talk to him about."

"It's a murder. A black kid was killed up on Arthur Avenue three weeks ago. I've got to talk to him about it."

"Are you here to arrest my boy?"

"Yes, I am," the detective said softly.

The old man looked hard at the detective, and began to shake. His eyes widened, and he began to look a little wild. But then, just as suddenly, he seemed to regain control of himself. He called out the boy's name.

The boy emerged from his bedroom and walked up to his father and the detective. He was short and slender, almost fragile in build, dressed in blue jeans and a white T-shirt. He was smooth-checked, and the detective was struck by the boy's eyes. They were large and dark and liquid, the sort of eyes you would expect to see on a beautiful woman. The boy looked straight at the detective and then lowered his eyes. He knew what this was all about.

The old man spoke first.

"This man says you killed a black kid up on Arthur Avenue three weeks ago."

The boy hung his head and began to cry. "Papa, I did it. I didn't mean to do it, and I wanted to tell you, but I couldn't. It just happened, and I'm sorry." The old man was in a state of shock. The three of them stood silently, and then the old man too began to cry. The detective waited a minute and then put the boy in handcuffs and led him away.

It was almost 24 hours from the time of arrest until the boy was arraigned. They spent it waiting for transportation, waiting for the Correction Department

---

"Papa, I did it.  
I didn't mean to do it,  
and I wanted to tell you,  
but I couldn't.  
It just happened,  
and I'm sorry."  
The old man was in  
a state of shock.  
He began to cry

---

red tape at Central Booking, and finally, waiting for the court. The boy and the detective chafed to kill the time. The detective found that he liked his prisoner, and it bothered him. As he reflected upon what was in store for the boy in prison he felt sick. For the first time in his career he found himself wishing he had not broken a case.

By the time the boy was arraigned, his father had spoken to his neighbors, and a delegation of them went with him to the Bronx Criminal Court Building on Washington Avenue and 161st Street. When his case was called, they all stepped forward to vouch for the boy, his character, and his family. Impressed by this unusual show of neighborhood solidarity, and by the impeccable character of the local merchants who spoke up for the boy, the judge set bail at the modest sum (for a murder) of \$15,000. It was raised within the hour. The boy walked out of the court after spending only one night in jail, and the case was referred to the grand jury.

There were over 400 homicides in Bronx County that year. Almost 350 were solved by the police, leading to arrests that were turned over for prosecution to the 12 of us in the Homicide Bureau of the District Attorney's office. The death of the black boy on Arthur Avenue was only one of these homicides.

**An airtight case.** It was bound to be a low-priority case, with the defendant out on bail at a time when we had prisoners who had been languishing in jail for up to two years awaiting trial. This case had to be put on a back burner. Besides, with six eye-witnesses, an oral confession, and a vicious, senseless crime to work with, any trial of the case was bound to result in a murder conviction and a mandatory life sentence.

From the very beginning, when I was

first assigned the case, I knew no defense attorney would risk taking it to trial. It was foreordained to result in a plea bargain. The grand-jury presentation took a little less than 15 minutes. Two of the eyewitnesses and the detective testified, and I read from the medical examiner's report. The grand jury deliberated about 30 seconds before handing up a murder indictment.

It was two months or so before I heard from the boy's defense attorney, a man I had dealt with before and respected. Late one afternoon, several days later, we met in my office. Although I was eager to avoid a trial, there wasn't much I could offer the boy as a plea bargain and I said so. I had close to an airtight case, one that was bound to lead to a murder conviction. The crime itself was both shocking and senseless, and the defendant, then 18 years old, would be treated as an adult rather than a juvenile. I saw no reason why I should not take a very hard position.

The defense attorney listened, and then asked me what I would offer the boy. I thought for a minute, and told him I would agree to a plea to manslaughter in the first degree. I added that at the time of sentence I would ask the judge to impose a very lengthy jail term with a fixed minimum to guarantee that substantial time would actually be served.

The defense attorney was candid in his response. He acknowledged right away that his client was guilty and admitted he didn't dare take the case to trial. He had to plead his client guilty, and did not care what particular crime he pleaded to so long as it was not murder, which carried with it a mandatory life sentence. What he did care about was the sentence his client would receive, and in this regard he had two requests. Before discussing the question of sentencing he asked me to read a report on his client prepared at his family's request by a forensic psychiatrist. Then he asked me to meet the boy myself and size him up. I agreed.

**Killer on the couch.** The psychiatrist's report read, in part, as follows:

... Although I am unable to state that [this young man] was unaware of the nature and consequences of his actions, or that he was unaware of the fact that his conduct was morally wrong, I do believe that there are circumstances that should weigh heavily in determining the disposition of his case.

... [he] is the only son of immigrant parents and was born at a time when his parents were already on the brink of

middle age. Since early childhood he has been overprotected and overindulged by his mother who has made him the central focus of her life. His father, a stern disciplinarian, has always attempted to instill in [this young man] his own rather rigid set of values. Needless to say, this interparental conflict over the nature and style of his rearing, has left [the boy] with an ambivalent and deeply troubled attitude toward his parents.

This ambivalence was exacerbated by a phenomenon that is rather common in the first generation offspring of newly arrived immigrants. [The boy], whose English is, of course, fluent and unaccented, and who is very much a product of this society, is ashamed of his parents' heavy accents, and what he described as their "foreign ways." He is reluctant to bring friends into the house for fear that his parents might embarrass him, and is equally reluctant to share his "American" school or "street" life with his parents, for fear that they would misunderstand or disapprove of things he has come to cherish as he struggles to find his own identity. On the other hand, [the boy] loves his parents deeply, and has great difficulty coping with this shame over their "old fashionedness."

...[He] has also had serious trouble in coping with peer-group pressure which is, of course, a particularly intense force in late adolescence. The young people in [his] neighborhood place great emphasis upon a young man's having "machismo," e.g., on being both sexually and physically powerful. These values directly conflict with the overprotected and unyielding values the boy has learned at home. In addition, [the boy] has gone through a relatively late puberty, and to this day is relatively small and frail for his age. He does not yet need to shave frequently, and his boyish appearance makes him the butt of a considerable amount of peer-group teasing. He has had considerable difficulty dealing with these pressures both in school and at play in the streets. In view of this it is quite remarkable that he has done as well as he has in his studies. He is a B student, a fact that reinforces my own impression that he is both a sensitive and an intelligent young man.

...There is no gainsaying the fact that he has committed a most horrible crime, and it is not my purpose in any way to diminish or make light of his offense. Nevertheless, it must be under-

---

I did find myself  
feeling sorry for the boy.  
He looked terribly  
frail, young and insecure,  
completely unlike  
what I had expected,  
not the conventional  
image of the vicious killer.

---

stood that [the boy] acted as he did out of a kind of neurotic desperation, from a terrible need to win acceptance from his peers, and to rebel against the strict morality of his parents. In [his] mind, the grotesque action of taking a baking knife and stabbing a strange black boy in the presence of his friends became a means of showing them, and himself, that he could outdo any of them in both violence, and at least symbolically in sexuality. The use of the knife as a chosen weapon is significant, for it is phallic substitute, and was used to assuage doubts that he had developed about his own masculinity. I am not suggesting that [he] did not know that what he was doing was wrong. What I do find though, was that [his] actions were not wholly voluntary, but were precipitated by conflicts between intense psychological forces over which he ultimately lost control.

... I have been seeing [him] for two months now on an intensive basis, and even in this short time there has been extraordinary progress. He has begun to discuss his feelings and has begun to face directly the ambivalences that have so deeply disturbed him. His parents, who are deeply concerned, have cooperated fully in his therapy, and my sessions with them and the boy have been particularly fruitful.

While no one can ever pretend to predict these things with certainty, it is my strong feeling and my professional judgment that with continued care [this young man] will become a well adjusted and valuable member of society. I view with honor the prospect of his going to prison. Such an eventuality would hopelessly undermine all hopes of effective treatment, would exacerbate his problems, and would most likely destroy him as an individual. Sending this young man to prison in his

present psychological state would be a tragedy...

As I read the report, I realized it was a partisan document prepared at the defendant's expense. Nevertheless, I could not completely discount what it contained. The psychiatrist's comments seemed both thoughtful and sincere.

"A pretty good kid." Two weeks later the lawyer brought the boy and his parents to my office. They were dressed in their Sunday best and obviously ill at ease. Their discomfort made me feel uncomfortable too. The defense attorney's purpose in arranging this meeting was not hard to divine. He wanted me to meet his client so that I might develop some sympathy for him and his family. He knew his only real hope for obtaining lenient treatment for the boy lay in winning my acquiescence.

I did find myself feeling sorry for the boy. He looked so terribly frail, young and insecure, completely unlike what I had expected. He was polite, and had soft, almost effeminate features that could not be squared with the conventional image of the vicious killer. In talking to him, I came to understand what the detective had meant when he had told me the boy was "a pretty good kid, who shouldn't get hit too hard."

The boy asked me for permission to go see the parents of the boy he had killed. He wanted to seek their forgiveness, to tell them how terribly sorry he was for what he had done. It was a pathetic request. The whole thing was pathetic. But I believed he was sincere. I kept reminding myself that I was talking to a vicious killer who had taken a human life for no reason at all and then calmly gone about his business for three weeks. He had come very close to getting away with murder. I knew it was possible that he was trying to con me into feeling sorry for him, but somehow I just did not believe it. The boy was not putting on an act.

I talked to the boy's parents briefly. They were restrained and subdued, and seemed to be good people. I could see that the prospect of losing their only child to prison was taking a terrible toll on them, and it was impossible not to sympathize with their plight. I thought about the boy's request, and then told them that it would be unwise for him to try to see the dead boy's family.

That afternoon I spoke to the dead boy's father on the telephone, and arranged for him to come to my office the

(Continued on page 85)

purging served them, the compulsion began to lose its power. They saw that the eating anesthetized them in frightening situations and protected them from their own feelings of being unacceptable. A voracious appetite was no longer thought of as a demon that overtook them or as proof of their essential unworthiness. They began to see their neurosis as a particular response to a particular situation, and they learned to stop and sift through their feelings when they felt the urge to gorge.

Some chose not to gorge. Others chose to eat but could decide when to stop. "I haven't stopped bingeing completely," one woman told us, "but my binges are less frequent and don't last as long." A few of the women began eating in public for the first time in years. They no longer feared that their gluttony would overwhelm them.

At the very least, our therapy groups allowed these women to imagine a life beyond the gooey sundae and the laxative. "I am beginning to take pleasure in other things," said a woman who, because of her constant purges, had weighed only 82 pounds when she joined the group. She had allowed herself to gain 10 pounds of healthy flesh during the course of therapy. Another declared simply, "Before, I would have chosen eating over everything. I still binge, but I'm more interested in life." An interest in life is a genuine liberation after the compulsions of bulimarexia. □



Marlene Boskind-Lodahl is a Gestalt therapist practicing in Ithaca, New York, and at Gannett Mental Health Clinic at Cornell University. The Gannett Clinic's director, William C. White Jr., made Boskind-Lodahl's study of bulimarexia possible, and she is now completing her doctoral dissertation on the syndrome. Boskind-Lodahl has studied the problems of women in mid-life crisis as well as various food-related problems.

Her collaborator, Joyce Sirlin, is a psychiatric social worker now practicing at Cornell. She received her master's degree at UC, Berkeley. For more information, read:

Boskind-Lodahl, Marlene. "Cinderella's Sibling Sisters: A Feminist Perspective on Anorexia Nervosa and Bulimia" in *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Winter 1976, Vol. 2, No. 2.

Boskind-Lodahl, Marlene, Joyce Sirlin and William C. White Jr. "The Definition and Treatment of Bulimarexia (Food Bingeing) in College Women." Gannett Mental Health Clinic, Cornell University, 1976.

Book: *Hide Fearing Disorders*. Basic Books, 1973. \$15.00.

For reprints, see Classified Advertising.

**Plea Bargaining** (Continued from page 75) following day. When I arrived that morning at 9:00 I found him already waiting for me. He was a dark-skinned, hefty man with a receding hairline. We shook hands firmly and he met my gaze with unwavering eyes. I ushered him into my office, and he sat down in the same chair where 24 hours earlier the other boy's father had sat.

I offered my condolences, and then, before asking him the questions that were on my mind, I tried to make my position clear. I was not his lawyer. I worked for the State of New York and my responsibility was to the people of the state and not to any particular individual. I wanted to talk to him about his son's death and I wanted his opinion about the treatment his son's killer should receive. But in the end, he had to understand that whatever he might feel and whatever he might think, I had to be the one to decide how the case was handled. When I asked him if he understood, he continued to look levelly at me, and answered, "Yes, I do."

I went on to outline in some detail the results of the detective's investigation. He learned that I had a powerful case, and that a trial was almost certain to result in a murder conviction with a mandatory life sentence for his son's killer. I also told him what I had learned from the psychiatrist's report and described the interview in my office the preceding day. I described my problem to him. In about a week the case was scheduled to come up on the court calendar, and I would be obliged to make a recommendation to a judge on the question of plea and sentence. The judge would most likely follow my recommendation. The defense would have no choice but to go along with my offer, and in the final analysis I would bear a heavy responsibility for what would happen. I asked the man for his help in reaching a decision. He sat silently, pondering what I had said.

When he spoke, it was with great force. There was a lot bottled up inside him and he had come to my office to get it off his chest. He was blunt. He said he was not about to make things easy for me by telling me not to go hard on the white boy. As far as he was concerned "that white boy" had to go to jail for a long time and the longer the better. He told me his wife had planned to come with him to my office, but at the last moment she had broken down and couldn't come. Their son's death had just about killed his wife. The death had made

her old before her time and he knew she would never be the same again.

And then there was their younger son. He had been doing really well in school, almost as well as his dead brother had been doing. But ever since the murder, the knowledge that his brother's killer was free had been eating at him. The parents did not know what to say to him. He was turning bitter, neglecting his studies, and for the first time had begun to get into trouble with the law. Was it right that their only remaining child be condemned to grow up with such hatred?

Then there was the question of race. He asked me whether a black kid who had senselessly killed a white honor student would be out on bail receiving such gentle treatment. It was a rhetorical question, and he supplied his own answer. He knew damn well that if the tables were turned his son, or any black boy, would be rotting in jail facing a certain life sentence. I listened quietly and didn't argue. I let the man talk himself out and then thanked him for coming to see me and for speaking so candidly. Then we parted.

The case got some minor press coverage, especially in the local newspapers serving the black community. We had received some mail on the case and there was one editorial highly critical of the way the criminal justice system was handling it. Here was an extraordinary young black senselessly cut down by a youthful white racist, and nobody was doing anything about it. There were letters calling for the defendant's head, and many of them were rational and forceful. It was reasoned that the failure to punish the white killer severely was a clear signal to other white youths with similar inclinations that black life was cheap and could be taken with impunity. Similarly, it told someone in the black community that there was no justice in the courts, and that recourse to justice in the streets was a wiser alternative. The newspaper clippings, the editorial, and the letters all found their way into the file. I read them, and found that I could not ignore the message they contained.

By the time the case came up for a pretrial conference I had decided unheroically to pass the buck. The judge, I thought to myself, was elected by the people, and is paid about three times as much as I am to make these tough sentencing decisions. I decided to recommend a plea to manslaughter one and take no position on the question of sen-



terence. This would give the judge latitude to choose anything from a 25-year sentence down to no sentence at all. Let him read the presentence report, talk to both sets of parents, and decide what to do with the boy. That's his job really, not mine.

It did not work out that way, and deep down I had known it wouldn't. The judge listened courteously enough while the defense attorney and I outlined the facts of the case. Then I proposed the open plea to manslaughter in the first degree with the question of sentence left entirely in the judge's hands. The proposal was turned down on the spot.

"What, are you out of your mind?" the judge asked. "You want me to stick my neck out all alone on a case like this? No way! Here's what I'll do. I'll adjourn the case for one week. If, at that time, the district attorney's office is prepared to make a recommendation on sentence, I will accept the plea and follow that recommendation. If not, I will set the case down for trial."

As we were leaving the courtroom the defense attorney called me aside. He was angry and spoke harshly. Again I was asked rhetorical questions. Didn't I know what was going to happen to the boy in jail? A soft, good-looking kid like that would certainly be gang-raped by homosexuals in prison. He would almost certainly end up becoming a homosexual himself, and probably would become the "wade" of some stronger inmate just to obtain protection. Hadn't I read the psychiatrist's report? Didn't I know what the prisons were like?

I did not reply to the defense attorney's outburst. There was nothing I could say. I did know what the prisons were like and I had read the psychiatrist's report. I didn't need the defense attorney to remind me of these realities. They had been nagging at me all along. The defense attorney paused a minute waiting for an answer. When I said nothing, he went on. Didn't I know that 80 percent of the prison population was black or Hispanic? Once they find out what the boy is in jail for they would probably cut his throat. He said his client would never survive a lengthy jail term.

I did not argue with the defense attorney as he said this. I had had considered this possibility, and frankly, I just did not know whether he was right or wrong. I heard him out, and then excused myself. It was a bad week for me. The case would not leave my mind, and the more I thought about it, the

more impossible it seemed to reach a sentencing decision. I would have liked to have had more information about the boy before making a decision. But with our crushing caseloads, neither I nor the detective could possibly devote more time to this particular case.

I turned to my colleagues for advice, but, as I expected, they showed no inclination to make the decision for me. This was only one case among many, and only I had any knowledge of its complexity. The advice I got was both wise and useless. "Do the right thing, and don't worry," I was told.

The trouble, of course, was that I did not know what the right thing was, and I could not stop worrying. I wanted to reach a just result, but justice, I quickly came to realize, was a relative thing. It all depended upon your perspective. Justice for an emotionally disturbed boy, gripped by psychological forces partially beyond his control, or for his aged parents, faced with the loss of their only son? Justice for the dead boy, senselessly cut down in his youth, or for his family, grief-stricken and embittered by their loss, and by the seeming indifference of the judicial process? Society needed justice too. But what kind? Stern justice to clearly show that racial violence would not be tolerated? Or a more humane justice that sought to heal and rehabilitate rather than punish?

There was no end to the conflicting values at stake, and the conflicts, such as they were, would not resolve themselves in my mind. I had no difficulty articulating the arguments to justify either harsh or lenient treatment. But in the end, I came to realize that the arguments were pointless. Each one was based upon a different assumption about the purpose of punishment; and in effect, in making the argument, the unspoken assumption would dictate the conclusion reached. For example, if the purpose of punishment was retribution, then the very seriousness of the boy's offense, independent of all other considerations, required harsh punishment. But if the idea was rehabilitation rather than retribution, then I had a boy who most probably could be transformed through sympathetic and therapeutic, i.e., lenient, treatment into a valuable member of society.

If, on the other hand, punishment was designed to be exemplary, if it was to teach and to deter, then harsh treatment was necessary to demonstrate that racial violence would not be tolerated.

Retribution, rehabilitation, and de-

terrence, they all have a certain validity, and I could not easily choose between them. Besides, I was haunted by the images of the two families, and concerned about the impact of my decision upon all of these decent and innocent people.

I tried to take a pragmatic approach and asked myself what was to be gained by sending the boy to prison. It wasn't going to bring the dead boy back, and it wasn't really going to end racial violence or make the streets of the Bronx any safer. In one way or another, prison would probably destroy the boy, and in the final analysis, wasn't it more important to save this life, then to bow to the imagined dictates of abstract social justice? The boy was so young, and in a sense he was the victim of powerful social and psychological forces that were beyond his control. Was it right to make him pay as an individual for a crime that found its origins, at least in part, in peer-group pressure and the collective racial attitudes of society in general? I toyed with all these arguments, but I could not escape the idea that the boy, however young, bore an individual responsibility for his actions, and had to answer for that responsibility.

A decision had to be made, and one week later I made a sentencing recommendation. Later, at the time of sentence, the judge followed it. Whether or not I did the right thing I shall never know. No doubt reasonable people will differ about the rightness of my decision and what ought to have been done.

The boy is currently serving a 15-year term in state prison. He will be eligible for parole in three years. Two months after sentence, the white youth's father suffered a stroke. He is now an invalid. The dead boy's brother is now under indictment, charged with armed robbery. There has been no noticeable decrease in the amount of crime or racial violence in the Bronx. □

Steven Phillips graduated from Williams College and received his law degree from Columbia Law School in 1971. For the next five years



he served as an assistant district attorney in Bronx County, New York, where he specialized in the investigation and trial of homicide cases. Now employed by a New York City law firm, he is the author of *No Heroes, No Villains*, an account of a murder trial, to be published in April by Random House.

For reprints of this article, see Classified Advertising.

### ANEXO 3

Las siguientes entrevistas están transcritas textualmente de la grabación. Las faltas de ortografía que en ellas se encuentren fueron cometidas por los mismos estudiantes.

#### Written Exam No. 1

If you had been the prosecutor what would you have done?

First the boy that killed the other boy never though the consequences of his acts, and before he killed the black boy he should think the things.

I'll put the boy in the Jail for a long time because it is not important forme his skine color (black or white), I don't feel for him pity like the others person for his good aparience, because he killed a person, a nobody have the law for it, I think that if the black person go to the jail when they comitted any homicide and is not important the age in his case it should be the same.

#### Interview No. 1

-How old are you?

I, I am 25 yrd. old.

-What's your nationality?

mmm. Mexican.

-What's your first language?

Spanish.

-Whats your profession?

My, what do I study? mm *Veterinaria*, 7<sup>th</sup> level.

-How long have you been studying English on a regular basis?

I,I return with the English when I enter, enter in the CELE School. Ah, ah two years ago.

-How many hour per week do you take your English classes?

4 hrs. and I listen to radio and read.8

-Why are you studying English?

I think that there is a beautiful language because, well because all the things a teachers taught, taught us are very beautiful things.

I mm. desire in these times was to learn more and go to, go to in the future to England to live, maybe.

I study because I like it. Well in my career it is very necessary, because all the books are in, stay in English, the magazines.

-What do you think about the test you took?

I think that it was ah, ah mm it is not easy for me because, ah ah the questions, the verbs are confused for me.

-For example?

Ah, mm "ought to" and "should". Probably "might" and "should". Also "would" and "should", "shall" and "will", Ah mm, "need" I don't know.

-How about the reading comprehension?

In the reading it was very interesting, the case of the, the this boy that killed the other boy ah, but I don't finish it read because I had to walk fast to my *facultad*.

-What modal verbs do you generally use?

"Should", "could", "can", "would".

-What modal verbs do you Seldom use?

"must", "might". I don't re... my mind can't think more. I hear before, "shall", "ought to", but I don't know how mm you use it.

-Can you think of any other modal verbs?

Mmm. "may" and "might". When the teacher explains I understand but after no. "may" for asking permise and "might" is for .... for.... how do you say....

-Lets take a look to question No. 35.

Any way I .... write a soon as I get to Nigeria ... With what verb would you complete the sentence ?

Ah "will", correct?

-Why did you answer "shall"?

Because I think is the same, "will" and "shall".

-Do you usually translate?

Mm, sometimes I think that I need to translate because in most of the cases like "might", I don't understand "might" in Spanish I don't know what is the word to translate it in Spanish *puedo*? But the "can" is also *puedo*. Also "ought to" and "should" they are the same. Mm... I should or ought to study to pass the exam. I ought to wash my hands before I eat.

-Are modal verbs difficult to handle or to use?

Yes, I don't understand how to use some verbs. Sometimes I understand but I confuse. Sometimes I translate and don't understand the meaning, how to use it. So I read the question and see how it sounds. I need very much to practice, it is not the same in Spanish.

-Was the reading comprehension test difficult?

No. Some vocabulary I didn't know. But it was very interesting. I like it. It is easier for me to read and listen but not to write or speak.

-Are you able to practice your English with someone else?

No.

**Written Exam No. 2**

If I been a prosecuter, I would have more information about the boy before making a decision.

I know a jail is not a good place for the boys with problems and disturbeb.

This probem is not easy, I don't know to the laws but my feelings said me that we need to try the give a one oportunity, I wasn't really going to end racial violence, they have a reason for de agree.

I would made the same like a procecuter he tried to take a pragmatic approach.

The conventional argument is a helpful a people who have disturbales, in this casses the hospitaly who most probably could be transformed through sympathetic and therepeutic treatment into a valuble member of society.

Iam sorry but I don't know what I would have done, I'll like to express more than this few lines.

**Interview No. 2**

-How old are you?

I am 36 yrs. old.

-What's your nationality?

My nationality is Mexican.

-What's your first language?

My mother tongue is Spanish.

-What's your profession?

my career?

-Yes.

Oh, dentist.

-How long have you been studying English?

Well in the CELE, 3 years.

-How many hours per week do you take your Englis classes?

Mn. 4 hrs, only class. I try to listen in the radio, sometimes in the T.V. see the picture.

-Why are you studying English?

I don't like English, I think English is very important in this moment and I have two children in school, *bilingue*.

I need to try to speak with other people. I study because is necessary for my sons, for my career.

-What do you think about the test you took?

I think is good because you need know how is the level of the pupils? How you say? The test was *reconfirmar lo que aprendes*.

-Confirm your Knowledge.

But I don't learn in the last two levels, it was bad. The teacher mix me mix my .... knows *¿Cómo dices conocimiento?*

-What about the reading comprehension test?

Oh, very good, interesting topic. I don't know what I do if I was the mother of the boy black.

-What modal verbs do you generally use?

"Should", "would", "may", "must", "can", yes.

"Can", *es* like I can stand up. I can speak is a verb, "can" is a verb; power? *poder?* Like a power or like, ah ah ability yes!

I never listen the "shall", for me is new, this word, *perdón*, verb.

Some questions just sound right; familiar *y como los había escuchado* well, I answer them like that.

-Did you guess many questions?

Sometimes, when I see the word "shall", "ought to"; My problem is to try to translation and then I can't take out, the correct meaning.

I was too nervous in the test, I forget English, you have to practice, I have no person to talk.

Can I give you a call? See you later

**Written Exam No. 3**

I think this story show us a very big problem about human relations first we have to question who has the responsibility to make rules for the society?

Is not easy to decide in this case culpability or not for this killer boy. Maybe he's the result of education that he has received and his emotional inestability for decide the right or the wrong things.

However, I think a human life must de the most important thing in the world and everyone has the obligation to respect it.

If I were the prosecuter, I would decided send this boy to a place (not with the characteristics of a orision) where he could have phycological help. away from his interparental conflict and his social situation and try to show him the value and responsibility of his own life.

But I think the best solution for his kinf of problems must be in all the people not in a justice for a crime but in a change of attitudes of society in general.

**Interview No. 3**

-How old are you?

I am 21 yrs old.

-What's your nationality?

Mexican

-What's your first language?

Spanish.

-What's your profession?

I'm studing psychology.

-How long have you been studying English

Serious? for 3 years.



-How many hours a week do you take your English lessons?

Four hrs. a week.

-What do you think about the English language?

My opinion? Well I think it's important to learn English because ah, most of the material about many topics are in English. I like the English and I want to learn English because is a way to communicate with other people. A lot of people speaks English, it's a common language.

-What do you think about the test you took?

The first one, the grammar I think it was confuse for me it was words, the modal verbs, I didn't know but I tried to answer.

The text, the reading part was easy for me to read, it was difficult to write because I think I have trouble with vocabulary. In the multiple choise some words I didn't know so was difficult to get the, to get the way of the sentence.

-What modals verbs do you generally use?

"Should", "would", "can", "could".

-What modal verbs do you seldom use?

Mmmm,

-What modal verbs have you heard the least?

"Shall", I've heard "shall" but not too often "ought to", no, no..

-Do you think modal verbs are a handy instrument?

Yes, I suppose is a very important to use. Sometimes I use them to speak. Some of them express possibility of something or alternative. I think in this way you can speak ahh not with flexibility but with ... I don't know how to say... well leave it in flexibility. They are hard to understand their meaning, exact.

-Why?

I don't know. They are hard. You need a lot of practice. You have to see them one time and an other and an other, like prepositions.

For example: I understand "sould", but "would" no. "Shall" I think is, you are asking for permission or something but..." will" express future.

The use of "would" and "could" confuse me . I don't have clear the idea of "may" and "might", but I think I can use them. " Might" is maybe : I'm am going and maybe I'm not.

Some sentences in the grammar test I have seen. Some sounded familiar. Many casses I tried to answer with familiar sound.

For example: "Shall we have a cup of coffee?"

"Yes, we can send you a map ,if you wish."

Numbers 18 and 19 are similar. I have seen these sentences in another part, a book.

When I see the verb in a sentence I recognize it, but for me I don't have clear the idea. I understand the idea, but for use it is more difficult.

-Do you think modal verbs are hard to understand ?

A little. You need the explanation. With practice you can incorporate in your speech. In Spanish not too specific. You use any one: *Podria, deberia*. It's hard because you don't have another people to talk to.

**Written Exam No.4**

I'd probably try to find more task for the boy that committed the crime a black kid on Arthur Avenue three weeks ago had more time to say because he killed the boy. Although is a very hard position. Always there are mistakes ,(errors) to applying justice. There are think in the kid of life that the boy had with your parents.

**Interview No.4**

-How old are you?

Mm, 23 yrs.

-What's your nationality?

My ..... Mexican

-What's your first language?

My maternal language is Spanish.

-What's your profession?

*Actuaria.*

- How long have you been studying English on a regular basis?

More or less, 8 years here at CELE.

-How many hours a week do you take your English lessons?

4 hrs.

-Why are you studying English?

Is an important language, In my profession the books are in English?

-What do you think about the test you took?

The test is, was hard I ..... was hard. Yes very hard.

-What modal verbs do you generally use?

Modal..... I don't know.

I am ...

-(Suspended interview)

**Written Exam No. 5**

I think

The boy could be sent to the prison. But the prison would probably destroy the boy and his parents. The boy should receive terapeutical help. I would recomend give some terapeuticall help to him. He would take a part in the society, but the radical violence would not be tolerated then the veredict would be . Send him on a special care for a few years in prision

**Interview No. 5**

-How old are you?

22 yrs.

-What's your nationality?

Mexican.

-What's first language?

Spanish.

-What's your profession?

chemical Engineer.

-How long have you been studying English on a regular basis?

I have learning English since highscool Enlish is the most wide spread language in the world and its very import for me to learn English. English is quite difficult. I think it needs a lot of practice, daily practice. Sometimes I have it . Many other no.

-Whats your opinion about the English language?

In my career a lot of book are in English. and that's what it's important to me learn English. I want to learn English for communicating. I want to work in a company I have to learn English. If I want to fight for something with the companies it has to be in English.

-How many hours per week do you take your English lessons?

24 hrs.

-What's your opinion about the test you took?

Hard, very hard test, long. We need ah repass the aspects before the exam, we forget many aspects. In a exam you can't ask, like here when you just talk.

-What modal verbs do you geneally use?

"could", "would" "should".

I use them. I don't ah, I don't. Can I speak in Spanish? How do you say *darme cuenta* that I'm using them. "Ought to", "shall" and "need", I have not heard before.

-Were some sentences familiar to you?

Yes.

-What modal verbs do you find the most difficult?

"Shall", "ought to", "might" and "may".

I dont know how. It's difficult to differeciate "may" and "might". It's the same.

-Why do you think modal verbs are difficult to apply?

In Spanish it is different, so I find them difficult to remember. *Existen diferencias muy sutiles*. Sorry, I'm lacking vocabulary.

-Are you able to practice your English?

No, not very much. Nobody wants to speak in English at the street.

-What's your opinion about the reading comprehension test?

-My opinion about reading compre, compehe. Yes, c-o-m-p-r-e-n-s-i-o-n

-Is this right?

comprehension.

-Oh, c-o-m-p-r-e-h-e-n-s-i-o-n, comprehension. Yes, reading comprehension.

Very large, but very interesting.

**Written Exam No. 6**

I couldn't read all the text, I have made a mark with arrows until I read. but I wanted to know what happened with the case, so I went to the last and I read the sentencing.

If I could be the prosecutor, this is what I could think:

"There is a lot of crimes on the street, and it's my work to do something about it. I am not God but I will certainly look for the best for my country. That boy, the white boy, could be influenced by his friends, and he could have a complex because of his parents, but certainly that doesn't give him a reason to kill. I think he is guilty, and maybe it will not help to reduce crimes in the "Bronx". But if he could pay he must pay. He should think in the sorrow of his parents before to do something wrong. Maybe a little time in prison could help him. After be in prison he will think twice before he will want to do something bad. There was a lot of people, black people, following this case, and they could "get mad" if no justice is applied at his eyes. Do you remember the Rodney King case? Something could happen something like that.

"If the black boy murdered was a 'bad boy' I certainly could think different than I am doing".

**Interview No. 6**

-How old are you?

23 yrs. old

-What's your nationality?

Mexican.

-What's your first language?

Spanish.

-What's your profession?

Engineering.

-How long have you been studying English on a regular basis?

3 yrs.

-How many hours per week do you take your English lessons?

4 hrs.

-Why are you studying English?

I like it, but more than I like it, it is necessary to learn English. In my profession, all we read is English.

- What do you think about the test you took?

I think the test is not very complicated. But I have to practice.

The reading parts was very interestant. I like it very much. I think we all, we all not have the vocabulary to understand it very well.

In grammar, I get confuse when try to use verbs like "could", "can", "will", "shall". "Will" and "shall" are very similar. "Can" and "could" too.

I don't understand the difference between "may" and might". "Would" and "should" very similar. "Ought to" and "should".

-Where some sentences familiar to you?

Yes a lot. Eg: Shall we have a cup of coffee?

-What modal verbs do you generally use?

"Could", "should", "must", "will", "can".

The important thing is have the concept of the sentence and then maybe have the correct verb.

*Tienes que tener la idea general, global.*

Sometimes I have to transdulate, ah, ah, yes traduce, trans.... how do you say?

To conclide, I need more practice, but no one can understand these verbs more. Maybe ask teacher to see them again. I need to practice in writting, write faster. No repetir lo mismo una y otra vez. No se es exacto y pierdes tiempo del examen.



**Written Exam No. 7**

I really don't know, because actually is so difficult to have justice. But if I would to take an intermediate decision like, conditional freedom, maybe I must do it.

The solution can not be the jail. The society should take another decision to control the criminality.

The case is complex, the racial violence, the age of the boy and his personal situation may the decision so difficult.

But I might decide to help the problem boy with psychological attention.

I would rather to give him a chance for rehabilitation.

Finally I know that this kind of cases cause a lot of differences in a verdict, but I think that it's time to looking for another actions. with more possibilities.

I would think about it if I could decide.

There is a lot of cases like that, but we shall never know, wich was the best decision.

**Interview No. 7**

-How old are you?

23 years old.

-What's your nationality?

Mexican.

-What's your first language?

Spanish.

-What's your profession?

Political Science.

-How long have you been studying English on a regular basis?

Maybe 6 or 7 years ago.2

-Why are you studying English?

It's a very important language, A lot of literature are in English. So if I want to be actuali.... in the actuality, with the actuality literature, I have to, to learn English.

-How many hours per week do you take your English lessons?

4 or 5 hrs.

-What do you think about the test?

I think the test was very hard, because too long. I mean, the reading. Very interesting, but hard for new vocabulary.

In the grammar I had a lot of problems with some definitions of modals, like assumption, obligation. Because modals are very similar. So .....

-What modal verbs do you generally use?

"Can", "would", "could", "should" and "must".

But "shall", "must" *oh* "might" it is very hard to understand the differences. It is not the same for Spanish. If you can practice with your friends it can be easier. Everybody is afraid to do mistakes, so don't talk.

**Written Exam No. 8**

This situation is difficult, If I would be the prosecutor, I must do a deep investigation about of the young killer's conduct for can understand all processing of the maind and relationship them with the social environment and can send him to correct place.

- My veredict would be to send him to the prision for 15 years but the boy must has rehabilitation physical and psicological for the time necessary.

**Interview No. 8**

-How old are you?

24 yrs.

-What's your nationality?

Mexican.

-What's your first language?

Spanish.

-What's your profession?

Biology.

-How long have you been studying English on a regular basis?

For 2 yrs.

-How many hours per week do you take your English lessons?

4 hrs.

-Why are you studying English?

In this moment the English is necessaty not only for *obtener* información for my career *si no* for I need communicate with other person that spaek English And the *la mayoría* of the articles, books are in English.

-What do you think about the test you took?

The exam of the choice words for me was difficult because I don't remember when use, when "must" use the different words. The reading wasn't difficult, but the text was very long.

Modals are important to express different ideas Different from Spanish, because in English are difference in the use of the "can"/ "could", "may"/"might" depends the context. In Spanish no, the person use *poder y deber* the same.

Ex: I mix up "should" and "must". In Spanish the person use *deber* for "should" and "must" . I mix up in "could" and "would" too.

-What are the modal verbs you are familiarized with the most?

"Can", "could", "should", "will". "Need", "shall" and "ought to" I never heard.

I confuse them, *faltan ejemplos*, My teacher *no los explico debidamente*. It's hard when you can talk with the teacher only.

**Written Exam No. 9**

If I had been the prosecutor, I would be in troubles, because this decision is very important for both families, but considering the age of the "murder" his mental health, his familiar situation and many other things that shown that he was not a criminal.

I would decide to not send him to the prison.

I would better decide to leave him in a special place where teenagers are taken care of professional asistance, because I know he would needed and his family too.

That kind of places use to be an opcion who pass through a kind of mental problems like that boy did.

The reason of my decision in because the family killed boy's would not like the white teenager would be absollutly in freedom.

**Interview No. 9**

-How old are you?

20 years.

-What's your nationality?

Mexican.

-What's your first language?

Spanish.

-What's your profession?

Administration 5th semester.

-How long have you been studying English on a regular basis?

5 yrs.

-How many hours are you enrolled for your English classes?

4 hrs.

-Why are you studying English?

Well, first the language is pretty, I like because it's very usual.

-What do you think about the test you took?

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

I was a little confuse, even in my colocation exam I didn't want to answer the modal verbs. Some questions I suppose that that I could be right in my answer ah ah... *al azar, por chiripa*. That's why I left some questions *en blanco* and some I had to guess.

About the reading, well it was a little long, it was very interesting I like it. Some words I didn't discern, ah, penetrate. I had more trouble with the grammar exam

-Why?

Why, because I am confused with some verbs. Ah, like... I am confused in "might" and "may", "ought to" and "should" and "must". Also "may" and "can". The two are used for permission.

-What modal verbs do you generally use?

"Would", "will" and "can". I don't know about "need" and "could". "Shall" I have heard little and "ought to" no.

I don't know, I prefer not to use modal.

-Why?

Because they have very similar meanings. *Entre ellos* and with other verbs that not modals. Like "can" and "able to", both the same meaning.

-Are you able to practice your English with someone else?

No, not really. Only in the classroom.

**Written Exam No. 10**

If I had been the prosecutor, I'd have give a verdict that let to the white boy a rehabilitation. I think that the boy should be responsible of the dead, but If he goes to prison the problem isn't resolved.

And he may think about the black boy and his dead all his life, I think this is a very hard consequence for him. He could do a normal life that help to the society and to his community. At difference if he goes to prison his life only will be improductive and, he might be more dangerous in the future if he can leave the prison in some years.

Finally I think that's better that he get a rehabilitation and take anormal life than goes to the prison and doesn't do something that really help to solve the problem ( that it isn't the dead of the boy, because this can't be resolve).

**Interview No. 10**

-How old are you?

I am 22 yrs. old.

-What's your nationality?

Mexican

-What's your first language?

Spanish

-What's your profession?

Economy

-How long have you been studying English on a regular basis?

A long time ago. Probably 7 or 8 yrs.

-How many hours are you enrolled for your English classes?

4 hrs.

-Why are you studying English?

Mmm...I don't like the language, but it is necessary. In school I have to read papers in English.

-What do you think about the test you took?

The part of the modals was hard, well not hard but ah ah...How do you say? Well, it was confusing because modals are confusing. Yes, no? But modals are necessary because you can express the different kinds of options. Like if it's an obligation you use "must", if it's an...How do you say? In Spanish it's a *consejo*, an advice you use "should" etc...

But for example, the verb "could", "would", "may", "ought to", are not clear. Modals are hard, hard yes. They are hard to understand the differences, well the differences in the meaning. You can't use all the time the same verb for something. I try not to use them a lot because I get mix up.

In Spanish the difference is not so much, *no es tan tan esta*,...How do you say? *Pues tan especifica*.

-What modal verbs do you generally use?

"Should", "must", "might". "May" in the same way that I use "should" or "might"

For example, "could", "would", "ought to" "shall" are verbs I don't use because I didn't learn them well. *No se son tan dificiles que los deja uno pasar*. Also, the teacher sometimes ...don't explains them well. Sometimes I I .... *me da pena preguntar le*. I ask a friend.

-Can you tell me something about the reading comprehension test?

Well, yes. I think it's a very hard case. He was only a boy, but he killed. *De todos modos* he should be responsible for the dead of the other boy. It's difficult. You never think about this things.

-Are you able to practice your English with someone else?

No, and I don't like it

. It is funny because in the writing pense que si no recuerdo las palabras exactas para decir algo uso otras que signifiquen lo mismo o parecidas. No te quedas sin responder la pregunta . Pero no lo hice.



**ANEXO 4****ENLISTADO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS POR ALUMNO****Alumno #1****Examen Escrito****1- Transferencia**

" I'll put the boy in the jail ..."

" ... and is not important the age, in this case it should be the same."

**2- Paráfrasis**

" ... a nobody have the law for it..."

**Entrevista Oral****1- Repetición**

" I, I am 25 years old."

" ... because, well because all the things a teachers taught, taught us..."

" ... learn more and go to, go to, go in the future..."

**2- Apelación a la Autoridad**

" My, what do I study?"

"... how do you say..."

"¿puedo?"

**3- Intercambio de lengua**

" Mm. Veterinaria"

" ... to my facultad"

**4- Sobregeneralización**

" seventh level "

"... is a beauty language."

"... very beauty things."

## 5-. Transferencia

"mm... desire in these times was ..."

"... verbs are confused for me."

"...I understand but after no."

"... for asking permise."

"I don't know what is the word to translate it in Spanish."

"... I understand but I confuse."

## 6-. Paráfrasis

"... all the books are in, stay in English."

"I had to walk fast."

"... understand the meaning, how to use it."

## 7-. Abandono de mensaje

"I don't re... my mind can't think more."

".. might is for... for..."

**Alumno #2****Examen Escrito****1-. Transferencia**

"... my feelings said me that we need to try the give a one oportunity."

**2-. Invención**

"... and disturb.."

**3-. Abandono de mensaje**

" I'm sorry but I don't know what I would have done, I'll to express more than this few lines. "

**Entrevista Oral****1-. Transferencia**

"... four, only hours class."

**2-. Sobregeneralización**

"... in the T.V. see the picture."

"The teacher mix me mix my knows."

**3-. Intercambio de lengua**

"...children in school, bilingue."

" The test was to reconfirmar lo que aprendes."

"¿Cómo dices conocimiento?"

" ... familiar y como los había escuchado well,..."

**4-. Apelación a la Autoridad**

" How you say?"

"¿Cómo dices conocimiento?"

**5-. Evasión Semántica**

"... you need know how is the level of pupils."

**6-. Paráfrasis**

"... in last two levels it was bad."

"... for me is new, this word,... verb."

"... I can't take out, the correct meaning."

**7-. Patrón Prefabricado**

"Can I give you a call? See you later."

**Alumno # 3****Examen Escrito****1-. Transferencia**

"... first we have to question..."

"... in this case culpability..."

"... he's the result of education that he has received."

"... for this kind of problems must be in all the people."

**Entrevista Oral****1-. Transferencia**

" I like the English."

"... to get the way of the sentence."

"...their meaning exact."

"... I understand 'should', but 'would' no."

" 'Shall' I think is, you are asking for permission or something but..."

" I see the verb in a sentene I recognize but for me I don't."

**2-. Paráfrasis**

"... it was words, the modal verbs."

**3-. Repetición**

"... see them one time and another and another."

**4-. Evasión Semántica**

"... ah, ah, not with flexibility but with... I don't know how to say ... well leave it in flexibility."

**Alumno # 4****Examen Escrito**

## 1- Intercambio de lengua

" ... mistakes, errores."

## 2- Reducción de mensaje

**Entrevista Oral**

## 1- Transferencia

"... my maternal language..."

## 2- Intercambio de lengua

" Actuarial "

## 3- Repetición

" The test is hard, was hard. I ... was hard. Yes very hard."

## 4- Evasión Temática

" Modal... I don't know I am ...

"

**Alumno #5****Examen Escrito**

1-. Reducción de mensaje

2-. Repetición

"... terapeutil help. I would recomend give some terapeutil help to him."

**Entrevista Oral**

1-. Transferencia

" We need ah, repass..."

"It is difficult to deffrentiate ...It's the same,"

" Very large, but very interesting."

2-. Apelación a la Autoridad

"How do you say darne cuenta that I am using them."

3-. Intercambio de lengua

"darne cuenta..."

"Existen diferencias muy sutiles."

4-. Paráfrasis

"Nobody wants to speak in English in the street."

**Alumno #6****Examen Escrito****1-. Transferencia**

"...I went to the last and I have read the sentencing."

"I will certainly look for the best for my country."

"... that doesn't give him a reason to kill,"

"...if no justice is applied at his eyes."

**2-. Paráfrasis**

"... he will want to do something bad."

**Entrevista Oral****1-. Repetición**

"I like it, but more than I like it, it is necessary..."

" I think we all, we all not have..."

**2-. Transferencia**

"The reading part was very interestant."

**3-. Intercambio de lengua**

"Tienes que tener la idea general, global."

**4-. Invención**

" I conclide..."

" Sometimes I have to transdulate..."

**5-. Apelación a la Autoridad**

" Yes traduce, trans...How do you say?

"



**Alumno #7****Examen Escrito****1-. Transferencia**

"...difficult to have justice."

"... to control the criminality."

"The case is complex, the racial violence..."

" help the problem boy..."

**2-. Paráfrasis**

" help the problem boy..."

**3-. Abandono de mensaje**

" I would rather to give him a chance for rehabilitation ..."

**Entrevista Oral****1-. Transferencia**

" A lot of literature are in English."

"... be actuali ... in the actuality, with the actuality literature..."

" Very interesting, but hard for new vocabulary."

"It is not the same for Spanish."

**2-. Abandono de mensaje**

" Because modals are very similar. So ."

**3-. Paráfrasis**

" ... Everybody is afraid to do mistakes, so don't talk."

**Alumno #7****Examen Escrito****1-. Transferencia**

- "...difficult to have justice."
- "... to control the criminality."
- "The case is complex, the racial violence..."
- " help the problem boy..."

**2-. Paráfrasis**

- " help the problem boy..."

**3-. Abandono de mensaje**

- " I would rather to give him a chance for rehabilitation ..."

**Entrevista Oral****1-. Transferencia**

- " A lot of literature are in English."
- "... be actuali ... in the actuality, with the actuality literature..."
- " Very interesting, but hard for new vocabulary."
- "It is not the same for Spanish."

**2-. Abandono de mensaje**

- " Because modals are very similar. So ."

**3-. Paráfrasis**

- " ... Everybody is afraid to do mistakes, so don't talk."

**Alumno # 8****Examen Escrito****1-. Sobregeneralización**

"... deep investigation about of the yang killer's conduct ... "

**2-. Transferencia**

"...deep investigation..."

"...can understand all processing of the maind and relationship them with the social environment and can send him to correct place."

**Entrevista Oral****1-. Intercambio de lengua**

"...for obtener información for my career sino for I need..."

"And the la mayoría of the articles..."

" I confuse them, faltan ejemplos. My teacher no los explicó debidamente

**2-. Paráfrasis**

"The exam of the choice words for me..."

**3-. Repetición**

"...I don't remember when use, when must use ..."

**4-. Transferencia**

"..depends the context.

"

**Alumno # 9****Examen Escrito****1-. Transferencia**

"... his familiar situation..."

"...I would be in troubles..."

"...the family killed boy's..."

**Entrevista Oral****1-. Sobregeneralización**

"Well first the language is pretty."

**2-. Evasión Semántica**

"I like because it's very usual."

**2-. Transferencia**

" I was a little confuse, even in my colocation exam..."

" ...I have heard little and 'ought to' no."

**3-. Repetición**

" Some questions I suppose that, that I could be right in my answers."

**4-. Intercambio de lengua**

"... ah, ah, al azar, por chiripa. That's why I left some questions en blanco."

" Because they have very similar meanings. Entre ellos and with other verbs..."

**5-. Sobreelaboración**

" Some words I didn't discern, ah penetrate."

**Alumno # 10****Examen Escrito****1-. Transferencia**

"I'd have give a veredict that let to the white boy a rehabilitation."

" I think that the boy should be resposable of the dead..."

"At difference if he goes to prision his life..."

"...That's better that he get a rehabilitation and take a normal life..."

**2-. Paráfrasis**

"... this is a very hard consequence for him."

**Entrevista Oral****1-. Transferencia**

" Economy"

**2-. Apelación a la Autoridad**

" How do you say? Well it was confusing because modals are confusing. Yes?"

"How do you say? "

**3-. Repetición**

" Modals are hard, hard yes."

**4-. Intercambio de lengua**

" In Spanish it's a consejo, an advice..."

" es tan tan este, ...Pues tan específica "

" No sé. Son tan dificiles que los deja uno pasar. "

" De todos modos he should be resposable."

" ... in the writting pensé que si no recuerdo las palabras exactas para decir algo, usa otras que signifiquen lo mismo o paracidas. No te quedes sin reponder la pregunta. Pero no lo hice."

## ANEXO 5

TABLA 1

Respuestas correctas del examen de opción múltiple

No. de Pregunta	Opción Correcta
1	B
2	C
3	C
4	A
5	C
6	A
7	D
8	B
9	A
10	C
11	A
12	D
13	B
14	A
15	D
16	B
17	A
18	D
19	D
20	B
21	B
22	C
23	A
24	B
25	B
26	B
27	D
28	A, A
29	C
30	B

**ANEXO 5****TABLA 1****Respuestas correctas de examen de opción múltiple**

<b>No. de Pregunta</b>	<b>Opción Correcta</b>
31	D
32	A
33	C
34	B
35	A
36	B
37	-----
38	C

**ANEXO 5****TABLA 2****GRUPO EXPERIMENTAL**

Calificación de cada estudiante en la prueba de opción múltiple modificada

<b>Estudiante</b>	<b>Calificación</b>
1	6.8
2	6.1
3	5.7
4	5.5
5	5.4
6	5.2
7	4.9
8	4.6
9	4.5
10	4.4
11	4.3
12	4.3
13	4.2
14	4.2
15	4.2
16	4.2
17	4.2
18	4.0
19	4.0
20	3.9
21	3.8
22	3.8
23	3.7
24	3.7
25	3.5
26	3.2
27	2.2
28	1.9



**ANEXO 5 TABLA 3****Análisis de la prueba de opción múltiple****Porcentaje de respuestas incorrectas.**

No. Pregunta	% de estudiantes con respuestas incorrectas
1	36
2	39
3	36
4	57
5	75
6	32
7	71
8	43
9	71
10	57
11	54
12	89
13	68
14	18
15	61
16	39
17	68
18	57

Anexo 5 Tabla 3 No. de Pregunta	% de estudiantes con resp. incorrectas
19	46
20	18
21	11
22	54
23	39
24	50
25	57
26	93
27	89
28	71
29	64
30	43
31	89
32	86
33	82
34	57
35	32
36	93
37	96
38	93
Tamaño de la muestra: 28 estudiantes Tipo de examen: Opción múltiple Examen realizado a estudiantes de inglés del CELE	

**ANEXO 5**  
**TABLA 4 GRUPO EXPERIMENTAL**  
**INDICE DE FACILIDAD DE LA PRUEBA DE OPCION MULT. MODIFICADA**

REACTIVO	INDICE DE FACILIDAD
1	18/28 = .72
2	17/28 = .61
3	18/28 = .72
4	12/28 = .43
5	7/28 = .25
6	19/28 = .68
7	8/28 = .28
8	16/28 = .57
9	8/28 = .28
10	12/28 = .43
11	13/28 = .46
12	3/28 = .11
13	9/28 = .32
14	23/28 = .82
15	11/28 = .39
16	17/28 = .61
17	9/28 = .32
18	12/28 = .43
19	15/28 = .53
20	23/28 = .82
21	25/28 = .89
22	13/28 = .46
23	17/28 = .61
24	14/28 = .50
25	12/28 = .43
26	2/28 = .07
27	3/28 = .11
28	8/28 = .28
29	10/28 = .36
30	16/28 = .57
31	3/28 = .11
32	4/28 = .14
33	5/28 = .18
34	12/28 = .43
35	19/28 = .68
36	2/28 = .07
37	1/28 = .04
38	2/28 = .07

Fórmula para sacar el índice de facilidad:

$$IF = \frac{\text{Total de respuestas correctas para cada reactivo}}{\text{Total de la muestra (28)}}$$

## ANEXO 5

TABLA 5

Análisis de la prueba de opción múltiple marcando los verbos modales que los alumnos confunden entre sí.

Verbo Modal	Verbo con los cuales es confundido
Must *	should, has to, have to
Would *	used to, shall, could
Might *	could, shall
Can	ought to
Shall *	will, should
May	would, can
Could	can
Will	shall, should
Ought to *	should, must
Need **	
Should	ought to, must, shall

\* Indica los verbos que son más confundidos

\*\* Verbo modal desconocido por la muestra.

## ANEXO 5

TABLA 6

Porcentaje de Estrategias Comunicativas usadas en expresión oral y escritura.

Estrategia		
<i>Estrategia de ajuste de mensaje</i>	% en escritura	% en exp. oral
1- Evasión temática	0	10
2- Abandono de Mensaje	20	20
3- Evasión semántica	0	30
4- Reducción de mensaje	20	0
5- Sobregeneralización	10	30
6- Sobreelaboración	0	10
7- Patrón prefabricado	0	10
8- Repetición	10	70
<i>Estrategia de Expansión de Recursos</i>		
1- Transferencia	80	100
2- Apelación a la autoridad	0	50
3- Paráfrasis	40	60
4- Invención	10	10
5- Circumlocución	0	0
6- Intercambio de lengua	10	80

## ANEXO 5

TABLA 6

Porcentaje de Estrategias Comunicativas usadas en expresión oral y escritura.

Estrategia		
<i>Estrategia de ajuste de mensaje</i>	% en escritura	% en exp. oral
1- Evasión temática	0	10
2- Abandono de Mensaje	20	20
3- Evasión semántica	0	30
4- Reducción de mensaje	20	0
5- Sobregeneralización	10	30
6- Sobreelaboración	0	10
7- Patrón prefabricado	0	10
8- Repetición	10	70
<i>Estrategia de Expansión de Recursos</i>		
1- Transferencia	80	100
2- Apelación a la autoridad	0	50
3- Paráfrasis	40	60
4- Invención	10	10
5- Circumlocución	0	0
6- Intercambio de lengua	10	80

## ANEXO 6. Pruebas

## MULTIPLE CHOICE

Instructions: Questions 1-36 are incomplete sentences. Beneath each sentence you will see four words or phrases, marked A-, B-, C-, and D-. Choose the one word or phrase that best completes the sentence. Then, on your answer sheet, find the number of the question and fill in the space that corresponds to the letter of the answer you have chosen. Fill in the space so that the letter inside the bracket cannot be seen. Answer question # 37 in the same manner. Answer question # 38 with a brief explanation.

Ex: I promise I \_\_\_\_\_ go.

Sample Answer

[A]    [B]    [C]    [D]

- [A] will
- [B] am
- [C] have to
- [D] shall

1- When John was a little boy, he \_\_\_\_\_ very well.

- [A] can swim
- [B] could swim
- [C] could to swim
- [D] can't swim

2- I don't mind making my airplane reservation for Sunday, but I \_\_\_\_\_ make it for Tuesday.

- [A] must rather
- [B] should rather
- [C] would rather
- [D] ought rather

3- Ann didn't come to class today. She \_\_\_\_\_ be sick.

- (A) need
- (B) should
- (C) must
- (D) was

4- I'm sorry but I'm too busy to see him. I told you . You \_\_\_\_\_ him understand that!

- (A) must make
- (B) can make
- (C) should make
- (D) could make

5- "Peter, a man named Brown called. I told him you \_\_\_\_\_ phone him .

- (A) should
- (B) shall
- (C) would
- (D) are going to

6- You \_\_\_\_\_ study if you want to learn.

- [A] should better
- [B] would better
- [C] should rather
- [D] would rather

7-He really doesn't know what he'll do. Probably he \_\_\_\_\_ go and live with his parents for a while.

- [A] should
- [B] would
- [C] need
- [D] might

8- I didn't realize that \_\_\_\_\_ be your area. It absolutely isn't mine.

- [A] will
- [B] would
- [C] can
- [D] shall

9- We have no proof, but for all I know he \_\_\_\_\_ have done it.

- [A] might
- [B] will
- [C] can
- [D] could

10- Oh, of course, you \_\_\_\_\_ leave me out, thank you very much!

- [A] ought to
- [B] must
- [C] can
- [D] need



11- I insist, you \_\_\_\_\_ keep everything to yourself, be discrete.

- [A] must
- [B] must not
- [C] should
- [D] could

12- I \_\_\_\_\_ certainly apologize to the President, Sir.

- [A] must
- [B] need
- [C] may
- [D] shall

13- We \_\_\_\_\_ do what ever it takes to achieve the popularity we need!

- [A] might
- [B] shall
- [C] should
- [D] could

14- \_\_\_\_\_ I leave my telephone number?

- [A] may
- [B] can
- [C] might
- [D] will

15- I ran fast and \_\_\_\_\_ catch the bus.

- [A] could
- [B] would
- [C] can
- [D] couldn't

16- You \_\_\_\_\_ not like the idea, but let me explain.

- [A] must
- [B] may
- [C] shall
- [D] need

17- I \_\_\_\_\_ go up at the end of July. That would be a good idea.

- [A] may
- [B] must
- [C] would
- [D] must not

18- \_\_\_\_\_ we have a cup of coffee?

- [A] need
- [B] can
- [C] must
- [D] shall

19- Yes we \_\_\_\_\_ send you a map, if you wish.

- [A] need to
- [B] might
- [C] ought to
- [D] can

20- In this way we \_\_\_\_\_ carry out research and not simply undertake consulting.

- [A] can
- [B] are able to
- [C] ought to
- [D] need

21- In the state she was in she \_\_\_\_\_ actually kill.

- [A] can
- [B] could
- [C] should
- [D] will

22- As she leaned on the ropes I \_\_\_\_\_ hear the ropes and the ring creak.

- [A] would
- [B] ought to
- [C] could
- [D] can

23- It's a slow walk down. He \_\_\_\_\_ fight his way through the crowds.

- [A] has got to
- [B] must
- [C] could
- [D] may

24- Although she is obviously highly qualified, her field isn't one that I think we \_\_\_\_\_ so far.

- [A] must
- [B] need
- [C] needn't
- [D] mustn't

25- If only people \_\_\_\_\_ vote in sufficient numbers to put the Republicans back!

- [A] could
- [B] will
- [C] should
- [D] can

26- He \_\_\_\_\_ makeup anecdotes and had to tell them to me over and over again.

- [A] used to
- [B] would
- [C] will
- [D] can

27- You \_\_\_\_\_ obey the Chairman or leave the meeting!

- [A] can
- [B] could
- [C] will
- [D] shall

28- The government \_\_\_\_\_ act. It \_\_\_\_\_ make up its mind about priorities- offices or houses, housing estates or luxury buildings. But no one can force them to act.

- [A] must
- [B] has to
- [C] might
- [D] needs

29- Now it had to be a well because you \_\_\_\_\_ not build a house in those days without digging a well.

- [A] can
- [B] may
- [C] could
- [D] might

30- This picture \_\_\_\_\_ be a Chagall, but is, in fact, a Braque.

- [A] can
- [B] could
- [C] must
- [D] may have

31- You \_\_\_\_\_ try nagging the Abbey National again.

- [A] need to
- [B] will
- [C] are to
- [D] might

32- Our political correspondent points out that the government has not decided yet where the new cities and expanded towns \_\_\_\_\_ be.

- [A] shall
- [B] has to
- [C] would
- [D] ought to

33- How can you keep bees? You have to have plenty of land in order they \_\_\_\_\_ eat.

- [A] can
- [B] must
- [C] may
- [D] will

34- I asked him and he \_\_\_\_\_ come.

- [A] would
- [B] wouldn't
- [C] should
- [D] can

35- Anyway I \_\_\_\_\_ write as soon as I get to Nigeria and when I get to Kenya itself.

- [A] will
- [B] shall
- [C] could
- [D] am

36- I promise, they \_\_\_\_\_ not pass.

- [A] will
- [B] shall
- [C] may
- [D] might

37- State the difference in meaning between these two statements:

- [A] You must be mad to do that.
- [B] You have to be mad to do that.

38 that must be John = \_\_\_\_\_

- [A] it can be John
- [B] John has to be here
- [C] it is John
- [D] John is supposed to come

**ANEXO 7****TABLA 1****GRUPO PILOTO****Calificación de cada estudiante en la prueba de opción múltiple original**

<b>Estudiante</b>	<b>Calificación</b>
1	7.5
2	7.0
3	7.0
4	7.0
5	7.0
6	6.9
7	6.8
8	6.5
9	6.2
10	6.0
11	6.0
12	6.0
13	5.5
14	5.3
15	5.0

**ANEXO 7**  
**TABLA 2 GRUPO PILOTO**  
**Porcentaje de respuestas incorrectas**

No. Pregunta	% de estudiantes con respuestas incorrectas
1	7
2	20
3	53
4	27
5	47
6	7
7	40
8	53
9	33
10	33
11	27
12	93
13	40
14	20
15	33
16	33
17	20
18	27
19	13
20	47
21	7
22	13
23	20
24	13
25	33
26	47
27	40
28	40
29	20
30	27
31	67
32	27
33	47

**ANEXO 7**  
**TABLA 2**  
**GRUPO PILOTO**

<b>No. de pregunta.</b>	<b>% de estudiantes con respuesta incorrecta</b>
34	20
35	53
36	40
37	40
38	33
Tamaño de la muestra : 15 estudiantes	
Tipo de examen: opción múltiple	
Examen realizado a estudiantes de inglés de la Univ. Intercontinental.	

**Media: 6.4**

**Desviación Estandar: 0.745535**



**ANEXO 7**  
**TABLA 3 GRUPO PILOTO**  
**INDICE DE FACILIDAD DE LA PRUEBA DE OPCION MULT: ORIGINAL**

REACTIVO	INDICE DE FACILIDAD
1	14/15 = .93
2	12/15 = .80
3	7/15 = .46
4	11/15 = .73
5	8/15 = .53
6	14/15 = .93
7	9/15 = .60
8	7/15 = .46
9	10/15 = .66
10	10/15 = .66
11	11/15 = .73
12	1/15 = .06
13	9/15 = .60
14	12/15 = .80
15	10/15 = .66
16	10/15 = .66
17	12/15 = .80
18	11/15 = .73
19	13/15 = .86
20	8/15 = .53
21	14/15 = .93
22	13/15 = .86
23	12/15 = .80
24	13/15 = .86
25	10/15 = .66
26	8/15 = .53
27	9/15 = .60
28	9/15 = .60
29	12/15 = .80
30	11/15 = .73
31	5/15 = .33
32	11/15 = .73
33	8/15 = .53
34	12/15 = .80
35	7/15 = .46
36	9/15 = .60
37	9/15 = .60
38	10/15 = .66

Fórmula para sacar el índice de facilidad:

$$IF = \frac{\text{Total de respuestas correctas para cada reactivo}}{\text{Total de la muestra (15)}}$$

TABLA 4 GRUPO PILOTO

NIVEL DE DISCRIMINACION EN LA PRUEBA DE OPCION MULT. ORIGINAL

REACTIVO	NIVEL DE DISCRIMINACION
1	$\frac{7-7}{7} = 0$
2	$\frac{7-5}{7} = .28$
3	$\frac{5-2}{7} = .42$
4	$\frac{7-4}{7} = .42$
5	$\frac{6-2}{7} = .57$
6	$\frac{7-7}{7} = 0$
7	$\frac{6-3}{7} = .42$
8	$\frac{5-2}{7} = .42$
9	$\frac{6-4}{7} = .28$
10	$\frac{7-3}{7} = .57$
11	$\frac{7-4}{7} = .42$
12	$\frac{0-1}{7} = -.1$
13	$\frac{6-3}{7} = .42$
14	$\frac{7-5}{7} = .28$
15	$\frac{6-4}{7} = .28$
16	$\frac{7-3}{7} = .57$
17	$\frac{7-5}{7} = .28$
18	$\frac{7-4}{7} = .42$
19	$\frac{7-6}{7} = .14$
20	$\frac{5-3}{7} = .28$
21	$\frac{7-7}{7} = 0$

ANEXO 7  
TABLA 4 GRUPO PILOTO

REACTIVO	NIVEL DE DISCRIMINACION
22	$\frac{7-6}{7} = .14$
23	$\frac{7-5}{7} = .28$
24	$\frac{7-6}{7} = .14$
25	$\frac{6-4}{7} = .28$
26	$\frac{6-2}{7} = .57$
27	$\frac{6-3}{7} = .42$
28	$\frac{7-2}{7} = .71$
29	$\frac{7-5}{7} = .28$
30	$\frac{6-5}{7} = .14$
31	$\frac{5-0}{7} = .71$
32	$\frac{7-4}{7} = .42$
33	$\frac{6-2}{7} = .57$
34	$\frac{7-5}{7} = .28$
35	$\frac{5-2}{7} = .42$
36	$\frac{7-2}{7} = .71$
37	$\frac{6-3}{7} = .42$
38	$\frac{6-4}{7} = .28$

Fórmula para sacar el nivel de discriminación :

$$D = \frac{\text{Respuestas correctas del grupo superior} - \text{Respuestas correctas del grupo inferior}}{\text{número de estudiantes de un sólo grupo (7)}}$$

## BIBLIOGRAFIA

Abbot, Gerry. "Towards a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors" en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (I.R.A.L.)* Vol. 18. No. 2. Año Mayo 1980. p.125 - 132.

Altman, Howard B. Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs. Pergamon Institute of English Seminar Oxford, Pergamon Press: New York, 1979.

Alvarez, Gerardo. "Factores sociales, economicos y politicos que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras." en *Comunicación: la revista del profesor de idioma.* Perú. No.1. Año Abril 1980. p.1-3.

Bachman, Lyle F. & Palmer, S. Adrian. "The Construct Validation of self-ratings of Communicative Language Ability" en *Language Testing.* Vol.6 No. 1. June 1989.

Bailey, Kathleen M. "An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience" en *Research Second Language Acquisition* by Scarcela R. and Krashen S. Newbury House Publishers: Mass. 1980.

Berari, Evelyn. "Interlenguaje y estrategias de comunicacion." en *El Centre de Linguistique Appliquee.* Besacon. Diciembre 1980.

Burt, Maria. "Error Analysis in the Adult E.F.L. Classroom." New York University: U.S.A. June 21, 1974.

Carlisle, R. "Spanish Equivalents of English Modal Verbs" Nash R. Eds. Reading in Spanish-English Contrastive Linguistics V2 Inter American University Press, 1980.

Chen Si -Qing. "A study of Communication in Interlanguage Production by Chinese E.F.L. Learners." en *Language Learning.* Vol. 40 No. 2. June 1990.

Clark, Ruth. "The Design and Interpretation of Experiments " en The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 4., ed. Allen, J.B.P. Oxford University Press: London, 1977.

Corder, S.P. Error and Interlanguage. Oxford University Press : Great Britain, 1981.

Corder, S.P. "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition" en Language Teaching and Linguistics: Abstracts. Vol. 18. No. 4. Oct. 1975. p. 201-218.

Corder, S.P. "Learner Language and Talk" en Audio-Visual Language Journal. No.1. Año-1978. p.5-13.

Da Silva Gomes, Helena y Díaz de León, José María. " Modified Interaction: Teaching-Like and Conversation-Like Discourse on Grammar in E.F.L. Classrooms." en Lenguas Modernas Universidad de Chile. No. 19, 1992.

Etherton A.R.B. "Error Analysis: Problems and Procedures" en International Language Teaching (I.L.T.) Vol. 32. No.1. Año 1977.

Faerch, Claus & Kasper, Gabriele(ed.) Strategies in Interlanguage Communication Longman, Inc. New York:1984.

Fisiak, Jack. Contrastive Linguistics and the Language Teacher. Oxford Pergamon Press: 1981.

Gass, S. L. et al "Variation in native speaker speech modification to non-native speakers." en Studies in Second Language Acquisition, 7 (1), 1985.

Gerhard, Nickel. Papers in Contrastive Linguistics, Error Analysis Interlanguage- Implications for Foreign Language Teaching. Cambridge Univ., 1971.

Richards, C. Jack. Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. Longman: London, 1978.

Ronald, P. Leo. "To Simplify or not to Simplify- A Look at Intake" en Studies in Second Language Acquisition. Vol. 15. No. 3 Sept. 1993.

Rost, Michael & Ross, Steven. "Learner use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability." en Language Learning Vol. 41 No. 2. March, 1991.

Schachter, Jacquelyn. "An Error in Error Analysis" en Language Learning (L.L.) Vol.24. No. 2. Año-1974. p.205-214.

Spiegel, R. Murray. Probabilidad y Estadística: Trad. Jairo Osuna Suarez. Libros Mc. Grow - Hill de México. México D.F.:1976.

Skehan, Peter. "Individual Differences in Second Language Learning " en Studies in Second Language Acquisition. Vol 13 No. 2 June, 1991.

Swain, Merrill. "Second Language Testing and Second Language Acquisition: is there a Conflict with Traditional Psychometrics?" en Language Testing Vol. 10 No. 2 July 1993.

Tran - Thi - Chaw. "Error Analysis, Contrastive Analysis and Students Perception: A Study of Difficulty in Second Language Learning" en T.R.A.L. Vol.13. No. 2. Año-Mayo 1975.

Van Dijk, A. Teun. Strategies of Discourse Comprehension Academic Press, Inc.: Florida, U.S.A., 1983.

Gili Gaya, Manucl. Curso Superior de Sintaxis Española. Vol.X. Ed. Barcelona Abril, 1976.

Heaton, J. B. " Interpreting test scores" en Writing English Language Tests. Longman, Great Britain: 1975.

James, Carl. Contrastive Analysis. Longman:London:1980.

Johanson, Stig. "The Uses of Error" en English Language Teaching Journal (E.L.T.) Vol.29. No.3. Año-1975. p.246-253.

Kintsch, Walter and Kintsch, Eileen. "Interlingual Interference and Memory Processes" en Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. Univ. of Colorado. 8, 1969. p.16-19.

Krashen, S and Terrel. "Traditional and Non-Traditional Approaches to Language Teaching" en The Natural Approach to Language Acquisition in the Classroom. Oxford Pergamon: Great Britain, 1983.

Littlewood, William T. " Defining Communication in Foreign Language Teaching." p.82-91.

Numan, David. Research Methods in Language Learning Cambridge University Press. U.S.A.:1992.

Palmer, F.R. Modality and the English Modals. Longman Linguistics Library. New York: 1979.

Richards, Jack., et. al. Dictionary of Applied Linguistics. Longman House:England , 1985.

Richards, C. Jack. " The Context for Error Analysis" Reginal English Centre. Paper for T.E.S.O.L. Convention. Los Angeles: March 1975.

Váradi, Tamas. "Strategies of Target Language Learner Communication Message Adjustment" en The VI Conference of the Roumanian- English Linguistic Project. May 1973.

Wilkins, D.A. "Language Acquisition and Language Teaching" en Second Language and Teaching. London: Edward Arnold, 1975. p.26 - 46.