



03070

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UAC P Y P - C E L E

**DISEÑO DE UNA GRÁMATICA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL
PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

**P R E S E N T A
EVA / CAMPOS GÓMEZ**

MÉXICO, D.F.

1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

	Pag
1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 Justificación del tema	4
1.2 Objetivo	8
1.3 Metodología	10
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1 ¿Qué es la gramática?	14
2.2 ¿Qué es una gramática pedagógica?	21
2.3 Aportaciones de la lingüística a la enseñanza de lenguas	38
2.4 Factores extralingüísticos que influyen en los métodos de enseñanza	43
2.5 El papel de la gramática en los métodos de enseñanza	48
2.6 Teorías sobre la adquisición de lenguas	58

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	89
3.1 El subjuntivo	89
3.2 Los modelos	105
3.3 Los ejercicios	114
4. GRAMÁTICA PEDAGÓGICA DEL ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS	119
5. CONCLUSIONES	169
6. ANEXOS	172
Anexo 1	173
Anexo 2	198
7. GLOSARIO	216
8. BIBLIOGRAFÍA	219

SINOPSIS

Esta tesis enfatiza la necesidad de una gramática pedagógica de consulta para los estudiantes del CEPE y propone un modelo que podría utilizarse como fundamento para la elaboración de la misma. Consta de dos partes: una teórica y una práctica.

En la primera parte se describen las teorías que subyacen a una gramática pedagógica; la segunda parte consiste de una serie de ejercicios, explicaciones gramaticales y tablas de conjugación verbal.

La metodología que se empleó consistió en la aplicación de cuestionarios a profesores del CEPE para comprobar si realmente era necesaria una gramática pedagógica. La parte práctica de la tesis se probó con un grupo de estudiantes del CEPE, quienes al final de la práctica, respondieron un cuestionario de evaluación.

Todos los estudiantes afirmaron que los ejercicios, explicaciones y tablas de conjugación verbal les habían sido de utilidad.

Las teorías de aprendizaje sostienen de alguna manera que la práctica de la gramática explícita es importante en el aprendizaje de lenguas y la experiencia de los profesores lo sostiene.

Una gramática pedagógica como la que propongo puede ser de gran utilidad para los estudiantes que requieren explicaciones o práctica adicional a sus cursos de español como segunda lengua.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación del tema

El presente trabajo surgió de una inquietud personal en el desempeño de mi profesión como maestra de español como segunda lengua en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM. Esta institución, con 75 años de tradición en la enseñanza del español a no hispanohablantes, ha preparado sus propios materiales de enseñanza, desde los más sencillos en sus primeros años, hasta los más modernos, publicados recientemente.

Los libros de texto que se utilizan tienen su fundamento metodológico en el enfoque comunicativo; las actividades que presentan están orientadas al desarrollo de las cuatro habilidades: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita, además de un visible énfasis en la instrucción gramatical por método explícito, pues los cursos pretenden lograr en los alumnos la fluidez necesaria para desenvolverse en el país; pero sin descuidar la corrección.

Los estudiantes extranjeros, generalmente adultos, conscientes de que no es suficiente el contacto con la lengua para lograr el dominio, buscan en el CEPE la instrucción formal. Las motivaciones que tienen para aprender la lengua son diversas: interés por la cultura, necesidades de usarla para realizar estudios, para desenvolverse en su trabajo o, simplemente, la necesidad de comunicarse mientras permanecen como turistas en el país.

De acuerdo con su procedencia, los alumnos del CEPE podrían clasificarse en tres grandes grupos: los europeos, los orientales y los americanos. Del primer grupo, recibimos alumnos educados en países con fuertes tradiciones gramaticales como los alemanes, rusos y suecos, a quienes se les deben ofrecer cursos que incluyan el estudio de la gramática explícita, pues de lo contrario, lo más seguro es que ellos lo sugieran, o más aún, que lo exijan.

Los orientales, como todos sabemos, poseen una lengua totalmente diferente del español en cuanto a su estructura, morfología y sintaxis; por

eso, el mecanismo de aprendizaje del español es más complicado para los chinos, japoneses y coreanos. Estos alumnos, entonces, necesitan una gramática donde puedan encontrar las generalidades del español, pues ellos querrán reafirmar los conocimientos adquiridos en la clase y, además, preparar el tema que verán al día siguiente.

Dentro del grupo de americanos, se encuentran los estadounidenses, canadienses, haitianos y brasileños. Los primeros poseen una ideología basada en el sentido práctico. A ellos les interesa aprender a usar la lengua más que saber si existen oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas, etc. Menos numeroso es el grupo de haitianos y brasileños que, por poseer una lengua materna tan cercana al español, manifiestan pocos problemas al estudiarlo.

Como podrá comprenderse, aunque se cuenta con un buen método de enseñanza, es difícil satisfacer las expectativas de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes del CEPE, dada la diversidad de lenguas

maternas, antecedentes culturales y variedad en cuanto a sus estilos de aprendizaje. Para algunos será suficiente el curso para asimilar los contenidos del programa, pero otros necesitan más tiempo o más práctica para lograrlo.

Por eso me parece importante que todos ellos puedan tener acceso a una gramática que describa de manera muy accesible los temas gramaticales que para ellos son difíciles y que proporcione ejercicios para que puedan reafirmar estos temas y, de esta manera, se incrementen su confianza en el uso práctico de la lengua. Pero, ¿qué gramática podemos ofrecerles? Las que tenemos a nuestra disposición en bibliotecas y librerías no parecen muy adecuadas para estos fines por dos razones principales:

- 1) Porque están dirigidas a nativohablantes especialistas de la lengua, no a extranjeros que aprenden español.
- 2) Porque estas gramáticas son dogmáticas, muestran el uso

"correcto" desde el punto de vista gramatical; no el uso práctico de la lengua.

La respuesta, entonces, es una gramática pedagógica que, sin pretender resolver los problemas de todos los alumnos, sirva de apoyo a quienes la buscan con tanto interés.

1.2 Objetivo

Una gramática pedagógica como la que menciono, pretende satisfacer esa necesidad que existe en el CEPE. Me refiero a una gramática de consulta donde los alumnos de cualquier nivel puedan aclarar sus dudas, o bien, practicar y repasar los temas que encuentren difíciles.

Desde luego, elaborar una gramática pedagógica implicaría la participación de diversos especialistas, como lingüistas aplicados,

psicolinguistas, diseñadores, pedagogos, etc.; por lo que las pretensiones de este trabajo se limitan a:

- 1) Insistir en la necesidad que existe en el CEPE de contar con una gramática pedagógica para estudiantes del español como segunda lengua¹. Debo mencionar que la idea de contar con un material de este tipo no es nueva; esta carencia ya se había advertido desde hace tiempo (ver por ej. Maqueo 1984).
- 2) Sentar los fundamentos teóricos y presentar una unidad que pueda servir como modelo y punto de partida para el diseño definitivo de la gramática que por ahora es solamente una propuesta, pero que en el futuro podría convertirse en realidad.

¹cuando se estudia una lengua extranjera en el país donde se habla, se le llama segunda lengua.

1.3 Metodología

La tesis consiste en la propuesta de una gramática pedagógica de consulta para uso de los estudiantes del CEPE.

Antes de iniciar el trabajo, era necesario contestar la siguiente pregunta: ¿Es realmente necesaria una gramática pedagógica para los estudiantes del CEPE? Así que procedí a la elaboración y aplicación de cuestionarios a 12 profesores que estaban trabajando en el segundo curso de otoño de 1991. Los resultados me proporcionaron dos datos importantes:

1. La mayoría de los profesores respondieron que sí hace falta.
2. Pude saber cuáles eran, en su opinión y de acuerdo con su experiencia, los temas que presentan mayor grado de dificultad a los estudiantes y con esa base pude escoger "el subjuntivo" como tema de mi propuesta de gramática pedagógica.

Una vez contestada la pregunta inicial, el siguiente paso consistió en revisar las teorías que servirían de fundamento para la elaboración de una unidad de trabajo que presento como ejemplo de lo que sería la gramática pedagógica que estoy proponiendo. Estas teorías se presentan en el capítulo dos.

La revisión de las teorías me proporcionó la información necesaria para analizar y reflexionar sobre mi tema (el subjuntivo), sobre los modelos que servirían de base para la propuesta y sobre la manera en que deberían ser diseñados los ejercicios. Estos tres aspectos se describen en el capítulo tres.

Una vez establecidos los fundamentos teóricos, me dediqué a la elaboración de la muestra, que consiste de: una introducción; ejercicios que tienen como objetivo manipular el *input* de los estudiantes para que desde el principio de la instrucción puedan relacionar las formas con los significados; explicaciones sencillas tratando de no saturarlas de metalenguaje; otra serie

de ejercicios para practicar las estructuras gramaticales y las respuestas de los ejercicios.

El siguiente paso consistió en probar los ejercicios, así que se proporcionaron a un grupo de 15 estudiantes de 4o. Nivel.² Los alumnos los realizaron en casa, sin ayuda del profesor y al final del curso llenaron un cuestionario de evaluación.

Los resultados, en general, fueron satisfactorios; pero lo más importante de una evaluación es que proporciona la retroalimentación necesaria para mejorar los trabajos. Así, pude realizar algunas correcciones.

En el capítulo seis incluyo dos anexos: el primero es un cuadro de concentración de resultados y los cuestionarios que contestaron los profesores; el segundo contiene las evaluaciones que los alumnos proporcionaron después de realizar los ejercicios así como otro cuadro donde sintetizo los resultados de dichas evaluaciones.

² El programa de español del CEPE comprende cinco niveles de 90 horas cada uno.

El resultado final de la tesis fue: un cuaderno de trabajo que incluye explicaciones gramaticales, ejercicios para practicar el subjuntivo con verbos de voluntad, en oraciones subordinadas adjetivas y con verbos de emoción Y las respuestas a los ejercicios.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿Qué es la gramática?

Dada la enorme influencia que la gramática tradicional ha tenido hasta nuestros días, no sería extraño que al tratar de responder la pregunta anterior, viniera a nuestra mente, de manera automática, esta expresión: "el arte que enseña a hablar y escribir correctamente una lengua" (R.García Pelayo y Gross, 1975:513). Pero hay que tomar en cuenta el desarrollo que la lingüística ha tenido en las últimas décadas, por lo que me parece conveniente hacer una breve revisión sobre la evolución de la gramática, desde Aristóteles hasta el momento, para encontrar una definición actualizada y más adecuada para los fines del presente trabajo.

Inicio el capítulo con Aristóteles por considerarse como el fundador de la tradición gramatical greco-latina, al intentar un análisis preciso de estructuras lingüísticas. Después de él, numerosos estudiosos de la lengua

han enriquecido con diferentes ideas el concepto de gramática; pero la esencia histórica y normativa de la gramática tradicional se ha conservado durante varios siglos y todavía hoy se siente su peso.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, en diferentes países se desarrollaron trabajos importantes, pero siempre siguiendo la tradición de los griegos.

En 1710, Gottfried Wilhelm von Leibnitz en su "Dissertation sur l'origine des langues" dio a la lingüística la orientación empírica que caracterizó al siglo XIX. En este siglo los trabajos lingüísticos eran tanto descriptivos como históricos y comparados. La fonética y la morfología, principalmente, eran temas centrales en el estudio de la lengua.

En 1879, Ferdinand de Saussure estableció los principios que habrían de separar la lingüística histórica comparativa del siglo XIX, de la lingüística moderna. Señaló una dicotomía importante en el estudio de la lengua:

- 1) La distinción estricta entre el análisis descriptivo (sincrónico) y el análisis descriptivo histórico (diacrónico).
- 2) La distinción entre lo que llamó respectivamente la langue (el sistema) y la parole (su realización).

Tanto él como sus seguidores, abandonaron definitivamente la vieja actitud filosofante y normativa de la descripción para mirar el lenguaje como un fenómeno social que sólo puede ser comprendido por sus funciones en la comunidad.

Al revalorar el aspecto social de la lengua, que había sido ignorado durante mucho tiempo, aumenta la importancia de la lingüística y el interés por su estudio.

En el siglo XX, tanto en Europa como en los Estados Unidos, se encuentra en su plenitud el estructuralismo. Algunos especialistas, con este enfoque proponen nuevos conceptos.

Noam Chomsky toma como base las ideas de su maestro Z. S. Harris y se propone formular los conceptos y fines de la teoría gramatical. En su gramática estructural (1957), incorpora dos aspectos de descripción sintáctica: una estructura superficial y una estructura profunda más abstracta, junto con una serie de reglas transformacionales relativas a estas estructuras. Así aparece la gramática transformacional, cuyo objetivo es especificar la naturaleza de la competencia lingüística vista como un sistema altamente abstracto de reglas que son la base de su funcionamiento.

Chomsky enfatiza la creatividad del lenguaje humano: todos los hablantes poseen la capacidad para producir y comprender oraciones que jamás han oído anteriormente. A esta capacidad la llama "competencia lingüística" y a la manera de realizar la competencia, "actuación".

M. A. K. Halliday (1985), enfoca el estudio de la lengua no desde adentro, sino desde afuera. La lengua refleja las funciones que el lenguaje requiere para servir como medio de comunicación social.

Esta idea lleva a los lingüistas aplicados a investigar cómo se usan las oraciones para ejecutar las diferentes funciones comunicativas. La gramática de Halliday ha tenido gran aceptación en la enseñanza de lenguas y ha servido de base para la elaboración de los modernos métodos con enfoque comunicativo.

H. G. Widdowson (1988) contempla la gramática dentro de una perspectiva que va más allá de la oración, hasta llegar al contexto. Él observa que cuando el hablante y el oyente comparten el mismo contexto, elementos léxicos son suficientes para establecer la comunicación; pero en situaciones como reportes de eventos o juicios acerca de los mismos, no son suficientes las palabras solas, otros elementos gramaticales son necesarios para precisar los rasgos contextuales que van a estar relacionados con el significado conceptual de las palabras. En español disponemos de diferentes recursos, por ejemplo, las terminaciones verbales que funcionan como marcadores de tiempo, de modo y de persona; o los diferentes modificadores como artículos, adjetivos y adverbios; los relacionantes, etc., que nos ayudan

a lograr una comunicación clara y precisa, aun cuando los participantes no estén compartiendo el mismo contexto.

La gramática, entonces, funciona como un dispositivo que relaciona palabras y contextos. No se trata de una imposición restrictiva, sino de "una fuerza liberadora: nos libera de una dependencia del contexto y de las limitaciones de una categorización puramente léxica de la realidad" (Widdowson 1988:151).

J. G. Moreno de Alba (1990:2), por su parte, define la gramática como "el sistema de la lengua o, mejor aún, la suma e interacción de sus sistemas (fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico, etcétera)".

La lista de autores podría ser interminable, pero me limito a mencionar aquellos que considero representativos en el estudio de la lengua. De esta breve revisión, se pueden destacar, algunos cambios importantes:

- a) El hecho de que la gramática, concebida anteriormente como un arte, ahora se mire como una ciencia.
- b) Se construye una teoría gramatical más amplia que la tradicional, que pretende describir todas las lenguas humanas sin orientarse exclusivamente a aquellas que tienen una estructura similar al griego y al latín.
- c) Hay una marcada orientación hacia el reconocimiento del aspecto social de la lengua.

En general, se puede decir que el desarrollo que la lingüística ha tenido en los últimos años, ha avanzado en dos direcciones principales: una es el estudio detallado de sus diferentes ramas de especialización como la fonética, la sintaxis, la semántica; la otra es el estudio de la lengua como parte de una teoría lingüística moderna que pretende ser más científica y general y que se encuentra en constante evolución interactuando con diferentes disciplinas como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática y otras.

El tema de este trabajo está directamente relacionado con la gramática, entendida como el sistema de la lengua, pero sin dejar de reconocer que se nutre y se enriquece de la teoría lingüística y de otras disciplinas, como podrá verse en los siguientes capítulos.

2.2 ¿Qué es una gramática pedagógica?

La respuesta parece simple, los términos sugieren que una gramática pedagógica está tan comprometida con la gramática como con la enseñanza de la misma. Sin embargo, detrás de cada palabra hay implicaciones más o menos complejas.

Al revisar la literatura con un criterio cronológico, encuentro que fue Corder el primero en ofrecer una definición y posteriormente un modelo de gramática pedagógica aplicado a los materiales, además de un ejemplo de ejercicios diseñados para la enseñanza de los verbos de doble objeto en inglés. Lo transcribo ampliamente porque más adelante lo incluyo como parte fundamental de mi propuesta.

Según S. P. Corder (1974), una gramática pedagógica consiste en la organización y presentación de los hechos lingüísticos, de tal manera, que resulten accesibles para los aprendientes. Esta definición plantea dos problemas: 1) determinar qué hechos deben ser presentados en la gramática y 2) cómo deben presentarse. El primero es un problema lingüístico; el segundo, pedagógico.

La respuesta para el primer problema es simple para este autor, porque se trata de algo que ya está dado. ¿Qué enseñar? "los hechos de la lengua que son verdaderos", "aquéllos que establecen las gramáticas y que se ha probado que están adecuadamente descritos", "los que han sido validados por la investigación lingüística" (1974:167).

Pero el segundo problema, el cómo enseñar, es más complicado, requiere de un análisis más profundo. Corder concibe el aprendizaje formal de la gramática como un descubrimiento guiado, donde el aprendiente

formula sus hipótesis y el maestro trata de guiar esas hipótesis hacia un grado mayor de efectividad.

Corder (1988), habla de dos clases de gramática pedagógica: la del maestro y la del estudiante de lengua extranjera.

La primera, muestra los hechos de la lengua de manera que ayude a los profesores a presentarlos a su vez a los alumnos; las gramáticas pedagógicas de este tipo están contenidas de alguna manera en los libros de texto, en la metodología de la presentación gramatical.

En cuanto a la gramática del estudiante, Corder habla también de dos tipos: una gramática "práctica", que el aprendiente ha asimilado completamente y que conoce por lo menos "de memoria" y otra que le sirve de referencia, la cual aspira a ser exhaustiva, razonable y practicable. En el primer caso, se trata de una gramática pedagógica; en el segundo, de una gramática científica. La gramática pedagógica o "práctica" implica la

internalización de reglas gramaticales o, en otras palabras, la adquisición de la competencia.

Para Corder, el aprendizaje de la gramática es una actividad de procesamiento de datos que lleva al aprendiente al descubrimiento y uso productivo de reglas. Este aprendizaje se da en tres etapas: 1) formación de hipótesis, 2) prueba de hipótesis y 3) práctica.

Para proyectar una gramática pedagógica eficiente, uno se tiene que enfrentar más a problemas psicológicos que teórico - lingüísticos. El diseño de la gramática pedagógica dependerá de lo que nosotros consideremos que son los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje de lenguas.

De acuerdo con su propia teoría sobre los procesos mencionados, Corder sugiere un "enfoque inductivo guiado", que consiste en una combinación de procesos de inducción y deducción, pues enseñar es "proporcionar al aprendiente los datos exactos en el tiempo exacto y

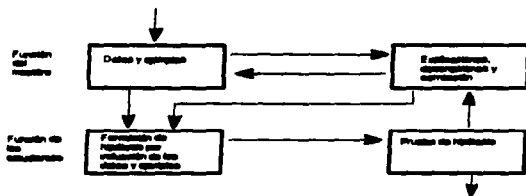


Fig. 1. Actividades de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases (Corder 1984:134).

Enseñarle cómo aprender (1988:133); es decir, desarrollar en él estrategias de aprendizaje apropiadas y medios de probar sus hipótesis. En la Fig. No. 1, puede verse claramente cómo sugiere Corder que deben ser las actividades de enseñanza aprendizaje en el salón de clases.

Corder distingue cuatro elementos en el componente gramatical de los materiales de enseñanza: datos y ejemplos, descripciones y explicaciones, ejercicios inductivos y ejercicios de prueba de hipótesis. Cada componente tiene una función en el proceso de aprendizaje, pero en los libros de texto no es posible presentar la secuencia adecuada para todos los casos. Las explicaciones pueden colocarse antes o después de los datos (o ejemplos). Asimismo, los ejercicios extensos y mecánicos que están destinados a promover el proceso inductivo, pueden ir antes o después de los elementos anteriores. El esquema que aparece a continuación muestra la estructura de los elementos que integran la gramática pedagógica en los materiales de enseñanza.

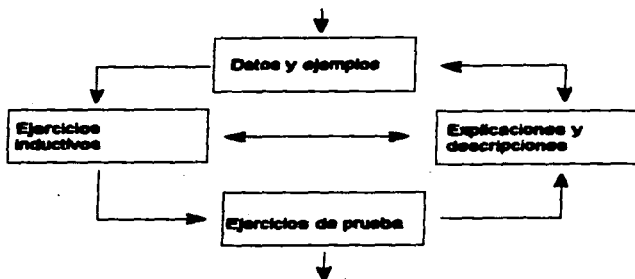


Fig. 2. Gramática pedagógica en los materiales de enseñanza. (Corder 1988:36).

En relación con las explicaciones, una de las principales críticas es que el aprendiz tiene que memorizar palabras como: sujeto, objeto, concordancia, etc. que para algunos autores significa una tarea adicional mientras otros, como Corder, justifican este hecho siempre y cuando ayude

al aprendiente a hacer sus generalizaciones conceptuales que de cualquier manera tiene que hacer. El problema más bien, está en la naturaleza de la terminología, su grado de formalidad o informalidad o rigor científico.

Corder ilustra su modelo aplicándolo a la enseñanza de un tema gramatical: las oraciones de doble objeto, en inglés. Para los ejercicios de "práctica inductiva", (básicamente ejercicios de sustitución) deben proporcionarse numerosos ejemplos, pues el alumno necesita entender el significado de las formas que se le presentan, estableciendo el contraste entre verbos de diferentes clases. En seguida presenta una tabla con la que el alumno puede producir un gran número de oraciones gramaticalmente aceptables; en ella el alumno debe tomar algunas decisiones semánticas. Después sigue un ejercicio de complementación en el cual se pide al aprendiente que proporcione una forma semánticamente aceptable para llenar los espacios. A estas alturas, todavía no se le permite al aprendiente una libre selección del verbo.

Los dos tipos de ejercicios de transformación completan una lista mínima de ejercicios inductivos. A todos estos ejercicios, Corder los llama "mecánicos", pero esto no significa que el estudiante permanezca pasivo. En realidad se le está forzando a entender lo que está haciendo. Los ejercicios de "prueba de hipótesis" lo obligan a realizar selecciones sintácticas y a establecer juicios acerca de lo que es y no es aceptable. Los hay de dos clases: la selección entre dos formas, de las cuales sólo una es aceptable (ejercicios de reconocimiento) y la producción espontánea de oraciones aceptables (ejercicios de producción como completar oraciones). Es en este momento cuando el maestro juega el papel más importante: confirmar las hipótesis de los estudiantes.

Todos los ejercicios "mecánicos" tienen solamente una solución posible y no se requiere la presencia del profesor para monitorear los resultados; pero los ejercicios de producción pueden no tener una sola solución, por lo que la presencia del profesor es indispensable.

Corder llama ejercicios mecánicos a aquéllos que intentan promover la formación de hipótesis o el descubrimiento de reglas; los ejercicios de prueba de hipótesis son para comprobar si el alumno conoce las reglas o qué tan bien están sus reglas, son útiles para saber si todavía necesita trabajar más en el mismo tema.

Después de Corder (1974), otros autores también tratan el tema, aunque de manera más breve. Ninguno de ellos sugiere modelos, solamente la describen.

J. P. B. Allen (1975) comienza por establecer la diferencia entre la gramática científica o formal y la gramática pedagógica o práctica. La primera se refiere a las propiedades formales de la lengua, se interesa por el código más que por el uso de éste.

Una gramática pedagógica, en cambio, no espera ser tan descriptiva como una gramática científica, tampoco necesita ser consistente con ninguna teoría formal para producir buenos resultados en el salón de clases.

Una gramática pedagógica es típicamente ecléctica en el sentido de que el lingüista aplicado debe seleccionar de entre las exposiciones formales, a la luz de su experiencia como maestro y decidir la manera más apropiada y pedagógica de organizar la información que deriva de las gramáticas científicas.

Una gramática pedagógica es una colección de material extraído de una o más gramáticas científicas y usado como base para la enseñanza de lenguas.

Para S. Fink (1977), una gramática pedagógica es una adquisición de lengua extranjera orientada a la gramática. No es idéntica a una gramática científica general ni una versión simplificada. No es una metodología. Tampoco es una gramática usada en un texto de lengua extranjera. Es una base teórica que tiene que ver con la adquisición de la lengua extranjera en una situación de aprendizaje estructurada como el salón de clases. El *input* para una gramática pedagógica debe venir no solamente de las fuentes lingüísticas, sino también de la psicología, la educación y otros campos.

W. Calvano (1980) menciona que Saporta y Noblitt señalan también la diferencia entre una gramática pedagógica y una descripción teórica. Esta última tiene como meta la descripción de la competencia del hablante nativo, mientras que la gramática pedagógica está comprometida con la adquisición de la competencia, y la adquisición requiere consideraciones que son extragramaticales.

M. Sherwood Smith (1981) enfatiza también la diferencia entre ambas: las gramáticas científicas están sujetas a los principios rigurosos que impone el método científico; las gramáticas pedagógicas pueden ignorar estos principios y construir sus descripciones lingüísticas de una manera mucho menos sistemática, prestando atención sólo a las necesidades del consumidor, ya sea el maestro, el diseñador de textos o el aprendiz de una lengua. Sherwood Smith hace una clara separación cuando dice que tal vez sería mejor hablar sobre gramáticas puramente lingüísticas o no aplicadas, por un lado, y de gramáticas aplicadas o pedagógicas, por otro.

Para Marlene y Dietrich Rall (1981), la gramática pedagógica "tratará de presentar de manera más comprensible al lector, las reglas del sistema lingüístico en cuestión y tratará de ayudar a resolver los problemas lingüísticos prácticos de alumnos y profesores" (1981:8).

Estos autores consideran a la gramática pedagógica como "parte de la enseñanza de la gramática, como un medio más para implementar el instrumental utilizado en el proceso de adquisición de la lengua extranjera" (1981:9)

Implícitamente, ellos parten de la convicción de que el conocimiento de reglas gramaticales puede ayudar a un tipo de estudiantes a asegurar, profundizar y acelerar la adquisición de la lengua extranjera.

Por su parte, R. Dirven (1990) entiende por gramática pedagógica "un término que comprende al aprendiz, a la descripción orientada hacia el maestro, a la presentación de reglas complejas de una lengua extranjera con

la intención de promover y guiar los procesos de aprendizaje en la adquisición de esa lengua" (1990:1).

Este autor toma su definición de los varios tipos de gramática pedagógica: la del estudiante, la del maestro, la de referencia, la universitaria e incluso de algunas gramáticas lingüísticas.

Como se dijo al principio, el concepto "gramática pedagógica" no es nada simple, ya que cada uno de los términos incluye implicaciones complejas sobre teoría lingüística, sobre pedagogía y sobre enseñanza de lenguas. Sin embargo, me parece que se aclara un poco cuando Corder nos hace notar que se refiere al "qué" y al "cómo" de la enseñanza. Aunque en la actualidad el "qué" y el "cómo" de la gramática se siguen discutiendo, las aportaciones de Corder constituyen hasta nuestros días una orientación muy importante en la enseñanza de lenguas.

De los autores que reviso, Corder es el único que ofrece un modelo de cómo aplicar la gramática pedagógica a la enseñanza de un tema específico,

analiza los componentes gramaticales de los materiales de enseñanza y proporciona una teoría de cómo deben ser los ejercicios.

Los otros autores coinciden en afirmar que la gramática pedagógica tiene que ver con los procesos de adquisición y que deben considerarse como sus fuentes la psicología y la educación.

Con el único que difiere es con Fink cuando dice que "tampoco es una gramática usada en un texto de lengua extranjera".(1977:!). Estoy de acuerdo en que ésta no es una definición completa, pero en mi opinión, la gramática pedagógica debería estar presente en todos los libros que se utilizan para enseñar lenguas extranjeras.

Para efectos del presente trabajo, considero a la gramática pedagógica como una manera de informar a los estudiantes, de manera comprensible, sobre los hechos de la lengua, tomando como fuentes la gramática, la teoría lingüística y el uso que los hablantes nativos hacen de la lengua. Si la

gramática ha de proporcionar ejercicios, éstos deben ayudar a los aprendientes a activar sus procesos de aprendizaje.

2.3 Aportaciones de la lingüística a la enseñanza de lenguas

En este apartado pretendo mostrar cómo el desarrollo de la lingüística, en sus diferentes aspectos, ha repercutido de manera directa en la enseñanza de lenguas. Menciono, en orden cronológico, las principales escuelas o corrientes de pensamiento que han logrado cambios importantes en este campo.

El estructuralismo americano de Bloomfield es probablemente la más importante de las escuelas de lingüística que ha ejercido una marcada influencia en la teoría de la enseñanza de lenguas. Su influencia puede verse

principalmente en la fonética, pero además en casi todos los aspectos de la enseñanza desde 1940. Desde mediados de los años sesentas ha levantado oposiciones violentas y desde los setentas se ha visto disminuida por teorías lingüísticas que proponen un énfasis diferente, pero su influencia está todavía presente.

Otra teoría que ha causado gran impacto entre los lingüistas es la gramática generativa transformacional. La revolución chomskyana se desarrolló en tres etapas: la primera, de 1957 a principios de los sesentas, se inició con la publicación de Syntactic Structures (1957). En la segunda fase (1960-1967), la gramática amplió su panorama y los nuevos cambios se presentan en Aspects of Theory of Syntax (1965). Durante la tercera fase (de 1967 a principios de los setentas), una nueva generación de lingüistas y discípulos de Chomsky -Lakoff, Fillmore y McCawley- examinaron críticamente la gramática generativa transformacional y desarrollaron nuevas direcciones con un cambio en el énfasis de la sintaxis a la semántica.

Aunque la corriente que ellos inauguraron, llamada "semántica generativa" no continuó, varias de sus ideas han sido incorporadas a las líneas principales de la gramática generativa. Así, por ejemplo, hoy se considera que la estructura sintáctica es una proyección de ciertas propiedades lógicas, si bien se mantiene una distinción entre sintaxis y semántica.

La nueva perspectiva de la lengua, ofrecida por la gramática generativa transformacional, llevó a un violento rechazo del estructuralismo americano y todas las repercusiones que había tenido en la pedagogía de la lengua. Estos cambios radicales en la teoría lingüística tuvieron importantes implicaciones en la enseñanza de lenguas:

a) La lingüística estructural, aunada a la psicología conductista, trataban la lengua simplemente como una colección de hábitos. Ahora; en cambio, debe sancionarse la imitación, la memorización, los ejercicios mecánicos y la práctica de oraciones patrón con temas separados y descontextualizados.

b) La gramática estructural que se basaba en las expresiones (actuación) de los informantes, fue acusada de falta de criterio para distinguir lo regular de lo accidental, lo gramatical de lo no gramatical. La gramática generativa transformacional, en cambio, se interesa por la norma del nativo hablante, lo que él considera gramatical o rechaza como agramatical (la competencia del nativo hablante).

c) La práctica de patrones en la enseñanza de lenguas fue a menudo criticada de "engañosas". Se citaron ejemplos que revelaban la falta de sensibilidad del estructuralismo por la estructura profunda.

d) Debido a su énfasis en aspectos formales, la lingüística estructural fue acusada de descuidar el significado (claro, esta crítica se expresó a mediados de los sesentas, cuando la gramática generativa transformacional había incorporado un elemento semántico, por eso fue capaz de criticar al estructuralismo de un excesivo interés por las características puramente formales de la lengua). "Cuando se aprende una lengua, se debe aprender su sistema semántico también" (H. Stern 1983:145).

e) Debido a que la gramática generativa transformacional estaba más interesada en la competencia del nativo hablante que en su actuación, la cuestión de las manifestaciones fonéticas de la lengua no fueron ya centrales. La primacía del habla, principio central de estructuralismo, se puso en tela de juicio.

f) Un rasgo importante de la gramática generativa transformacional fue el énfasis en el carácter productivo o creativo de la lengua, un aspecto que no había tenido lugar en el estructuralismo y otras teorías lingüísticas contemporáneas. "Un hablante no tiene que almacenar un gran número de oraciones hechas en su cabeza, sólo necesita las reglas para crear y entender esas oraciones" (Diller 1978:25).

g) La gramática generativa transformacional se interesa por los elementos comunes: los universales que subyacen a todas las lenguas naturales.

El estudio de la semántica, por su parte, trajo como consecuencia algunas de las reformas curriculares en la enseñanza de lenguas,

particularmente las adoptadas en Europa en los años setentas, como los sílabos nocionales propuestos por D. A. Wilkins (1976), que constituyen un intento por organizar los programas de segundas lenguas en principios semánticos más que sintácticos. Esto es, en lugar de organizar un curso de lengua en términos de sustantivos, artículos, tiempos verbales, concordancia de adjetivos, etc., Wilkins sugiere que las categorías básicas de significado deben constituir el marco esencial del curso. Este esquema incluye nociones de tiempo, espacio, cantidad, etc., además de funciones comunicativas que los aprendientes necesitan en la lengua extranjera, tales como: preguntar, informar, agradecer, etc.

Desde los años setentas, la lingüística se ha movido hacia el estudio de aspectos de la lengua que van más allá de la oración, el análisis del discurso. Hasta cierto punto, en la enseñanza de lenguas esto significa un movimiento de las oraciones aisladas hacia pasajes de texto conectado, diálogos, descripciones y narrativa. El contexto del uso de la lengua es tan importante para la enseñanza de la lengua como para la lingüística.

A partir de la distinción rígida de Chomsky entre competencia y actuación, algunos teóricos, con una orientación de tipo social, postularon la "competencia comunicativa" (Hymes 1972).

Nuevos enfoques empezaron a desarrollarse bajo diferentes nombres y con nuevas técnicas de investigación; se intentó relacionar el estudio de la lengua con la realidad externa y con la situación psicológica de los usuarios de la lengua. Estos nuevos campos de estudio, que fueron iniciados desde la mitad de los sesentas, contaron con aportaciones de la sociolingüística, la pragmática, la etnometodología y la etnografía del habla, disciplinas que están interesadas en las relaciones entre lengua y contexto y entre lengua y usuario de la misma.

Como se puede ver, la fonética, la sintaxis, la semántica y el análisis del discurso han influido de manera decisiva y directa en la enseñanza de lenguas; sin embargo, la naturaleza de la lengua como medio de comunicación entre los seres humanos y entre los países del mundo, permite

que otros factores extralingüísticos (sociales, políticos, filosóficos) influyen de alguna manera en lo que se refiere a los métodos de enseñanza.

2.4 Factores extralingüísticos que influyen en los métodos de enseñanza

Algunos autores opinan que la enseñanza de lenguas ha estado orientada por tres grandes trayectorias: la social, la artística (o literaria) y la filosófica. En cada período de la historia, una de estas trayectorias llega a ser predominante, de tal manera que determina el enfoque del método (ver por ej. Kelly 1969).

Otros, prefieren mirar la enseñanza desde el punto de vista de la teoría lingüística que la subyace. Diller (1971:2) por ejemplo, afirma que el desarrollo de la enseñanza estuvo dividido (durante los años de la posguerra

y hasta los setentas) en dos teorías lingüísticas hasta cierto punto opuestas: la teoría empiricista frente a la racionalista.

Para los empiricistas, el estudio de la lengua debía rechazar todo lo que no pudiera ser descrito y observable. La lengua se concebía como un conjunto de hábitos. A la luz de esta teoría surgen los métodos "Mim-mem" y "Pattern drill", cuyo fundamento para la adquisición de lenguas es la formación de hábitos mediante la memorización y la repetición.

Por su parte, los racionalistas, siguiendo las ideas de Chomsky, miran la lengua como un fenómeno mental. Quien sabe una lengua, debe ser capaz de crear nuevas oraciones en esa lengua; su uso es básicamente innovador, pero solamente dentro de los límites de la gramaticalidad. No toda colección de palabras resulta una oración aceptable. Es la gramática la que nos permite decir la diferencia entre:

El hombre piensa que la mujer vive, y

La mujer vive que el hombre piensa

En el campo racionalista ha habido más variedad en los métodos de enseñanza, Diller (1971:6-7) clasifica dentro de él al método de traducción gramatical, a los métodos directos, organizados sólidamente por Berlitz y de Saussé y los actualmente difundidos métodos con enfoque comunicativo.³

Hasta ahora se ha visto cómo la gramática, concebida en su sentido amplio; es decir, como parte de la lingüística, recibe influencias tanto de naturaleza lingüística como de naturaleza extralingüística. En el siguiente apartado se verá de qué manera la gramática, en su sentido estricto (entendida como la estructura interna de la lengua), ha sido presentada en los diferentes métodos de enseñanza.

³ Es cierto que los proponentes del enfoque comunicativo rechazaban la palabra método. Pero la expresión "métodos con enfoque comunicativo" implica la existencia de diferentes métodos que tienen como fundamento el enfoque comunicativo. Es decir, dentro de un enfoque, puede haber varios métodos.

2.5 El papel de la gramática en diferentes métodos de enseñanza

Existen numerosos estudios sobre los métodos de enseñanza; mucho se dice sobre sus aciertos y sus errores. Describo algunos de los más conocidos tomando como base a J. C. Richards and T. S. Rogers (1986) y a H. Stern (1983).

El principal objetivo de esta descripción es analizar el papel que la gramática explícita ha ocupado en algunos métodos de enseñanza, la manera en que se ha presentado y los resultados que se han obtenido.

1) Método de traducción gramatical.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, las demandas sociales eran el estudio formal de la gramática del griego y del latín, como parte de los estudios de educación superior. Los estudiantes con esta formación constituían una élite educada que dominaba la lectura y la escritura de esas

lenguas. Surge entonces el método de traducción gramatical, cuya base consistía en la memorización de las reglas gramaticales y de las inflexiones de las palabras; la traducción de oraciones del latín y del griego eran prácticas características. La gramática, aquí, juega un papel preponderante, pues constituye el propio objeto de estudio.

Por supuesto, el objetivo no era el de comunicarse en esas lenguas, sino que más bien se dirigía a entrenar la mente y el carácter de los estudiantes. Este método llegó a ser el modelo para la enseñanza de lenguas desde el S. XVII hasta el XIX y llegó, incluso, al S. XX.

Hacia la segunda mitad del S. XIX, en diferentes países europeos (Alemania, Inglaterra y Francia) se manifestó un rechazo hacia el método de traducción gramatical, pues la época ahora requería de la enseñanza de lenguas modernas, no de lenguas muertas. Este movimiento, conocido como "El movimiento de reforma", se caracterizó por la adopción de nuevos métodos, produjo muchas investigaciones académicas (Sweet, Viator, Passy,

Jespersen); maestros de lenguas en secundaria y promotores de enseñanza de lenguas como aventura comercial (Berlitz). Afectó sistemas escolares, provocó la creación de nuevas organizaciones y un intenso debate en la enseñanza de lenguas que ha permanecido hasta la fecha.

2) El método directo de Berlitz y de Sauzé. Es uno de los más populares, tiene como característica principal el uso exclusivo de la lengua extranjera en el salón de clases. La comunicación se construye en una progresión paso a paso mediante un diálogo de pregunta y respuesta entre el maestro y el estudiante.

La gramática se construye lentamente, poniendo énfasis en un solo punto gramatical a la vez. Después del curso de 11 sesiones de 45 minutos por día, el estudiante será capaz de usar activamente todo el aparato gramatical básico del inglés.

Una cita de De Sauzé explica claramente cómo se utiliza la gramática en este método:

En lugar de presentar una regla a los estudiantes, establecemos unas cuantas ilustraciones, cuidadosamente escogidas de esa regla y dejamos que ellos descubran mediante una hábil dirección, la relación de los nuevos elementos con otros previamente dominados y que formulen sus observaciones mediante una ley que gobierne tales casos (En: Diller 1971:73).

La mayor virtud de este método fue el utilizar solamente la lengua extranjera en el salón de clases y, en cuanto a la gramática, lo importante es el orden y la progresión paso a paso. La teoría lingüística, por su parte, exige el razonamiento consciente de las formas utilizadas en la comunicación.

3) El método audiolingual. Predominó durante las décadas de 1940 a 1960 como continuación del método directo, pero agregando rasgos estructurales y conductistas. La expresión oral se desarrollaba por medio de una práctica sistemática de las estructuras de la lengua antes de presentar la lectura y la escritura.

En este método, la gramática maneja las estructuras en forma secuencial: primero aquéllas cuya función lingüística y complejidad es vital. Las estructuras se practican continuamente en forma oral para que el alumno automatice las respuestas y adquiera así, un control progresivo de su aprendizaje.

La metodología se basa en la memorización de diálogos limitados para la formación de hábitos. La gramática se enseña inductivamente. La comprensión auditiva y la expresión oral se enseñan primero, la lectura y la escritura hasta después. La buena pronunciación se enfatiza desde el principio, pues la meta es la perfección. Las estructuras se practican con ejercicios de sustitución y repetición sin conceder importancia al significado.

4) Método estructural situacional. En la década de los sesentas surge este método que, al mismo tiempo que enseña las estructuras de la lengua, muestra una lista de situaciones donde se espera encontrar esas estructuras. El alumno debe dominar el tipo de lengua específico para cada situación.

En México, quedó oficialmente establecido para la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias en 1973 y ha estado en uso desde entonces.

La gramática se puede enseñar de manera inductiva o deductiva. La lectura y la escritura son tan importantes como la comprensión auditiva y la expresión oral. No se enfatiza la pronunciación, pues la perfección se presenta como meta inalcanzable. La práctica se vuelve significativa al presentar cada uno de los momentos circunstanciales. El alumno realiza sus propias generalizaciones para transferir lo aprendido a otras diversas situaciones.

5) El enfoque comunicativo. Se originó en parte como respuesta a la crítica de Chomsky en el sentido de que las teorías estructurales que en esa época estaban presentes en la lingüística eran incapaces de describir ciertas características fundamentales de la lengua, como la creatividad en la producción individual de oraciones.

Los lingüistas aplicados, por su parte, enfatizaron la necesidad de enfocar la enseñanza de la lengua hacia el desarrollo de la comunicación más que al dominio de estructuras lingüísticas.

Otra de las razones que dieron origen a este enfoque fue el rechazo al método anterior (el estructural situacional), pues ya no satisfacía las necesidades de la época.

El primer sílabo que tuvo impacto dentro de este enfoque fue el de Wildins (1976).

La importancia de la gramática en este enfoque es nula. Dado que su objetivo principal es la comunicación, no se presentan reglas gramaticales y la corrección es poco frecuente o está ausente. Entre los métodos más populares que participan de este enfoque están:

a) *Método nocional/funcional*. Este método enseña la gramática y las funciones paralelamente. Trata de identificar lo que el alumno necesita hacer

y luego busca el lenguaje apropiado para hacerlo. Por ejemplo, para referirse al futuro, en inglés, se le puede enseñar la forma condicional: "If I were you, I'd...", junto con la función de "Giving advice".

b) Los métodos para propósitos específicos, ESP (English for specific purposes). Estos métodos, muy de moda en los últimos años, toman en cuenta, básicamente, las necesidades específicas del alumno y desarrollan las habilidades que éste necesita practicar: comprensión de lectura, inglés para negocios, etc. Utiliza materiales auténticos. El alumno aprende a desenvolverse en contextos sociales específicos y utiliza el lenguaje apropiado para esos contextos.

Como habrá podido observarse en los métodos descritos, la gramática explícita ocupó el papel central en los métodos de traducción gramatical; perdió importancia durante el desarrollo del enfoque comunicativo hasta minimizarse casi totalmente y más o menos desde los 80's hasta la fecha, ha ido ganando cada vez más aceptación en la enseñanza de lenguas.

Pueden observarse también diferencias en cuanto al orden y la progresión de los temas, en la dosificación de los mismos, en la forma de presentar la gramática: inductiva o deductivamente, en la manera de combinar los temas con las funciones, en la mayor o menor importancia que se concede al desarrollo de las diferentes habilidades, etc.

Los resultados obtenidos en cada método pueden mirarse claramente a través de la crítica, tan aguda para los métodos antiguos como para los modernos. Los métodos de traducción gramatical se condenan por el uso excesivo de metalenguaje, pues esto se considera como una tarea adicional e inútil para los estudiantes. En cuanto al enfoque comunicativo, se ha criticado el descuido de la gramática como consecuencia del énfasis orientado casi exclusivamente al desarrollo de la fluidez.

Sin duda, cada uno de los métodos descritos hizo aportaciones importantes en su época, parece que la crítica más bien condena los extremos: el exceso y la ausencia de gramática explícita. Entoces un

equilibrio entre la práctica de la gramática explícita y el desarrollo de otras habilidades en un programa de lengua prometería mejores resultados.

Por lo que se refiere al enfoque comunicativo, los profesores siguen buscando la respuesta a ciertas preguntas, como por ejemplo:

Al enfatizar el aspecto comunicativo como lo demanda el enfoque y las necesidades de la época, ¿cuál va a ser el papel de la gramática? ¿cuánta gramática puede incluirse en los sílabos y de qué manera? ¿Cómo puede evaluarse el avance de la comunicación que logran los estudiantes? ¿Cómo puede adoptarse este enfoque en situaciones donde los estudiantes deben continuar tomando exámenes que se basan en la gramática?

Estas preguntas, sin duda, tendrán atención en un futuro próximo. Por ahora, es importante mencionar que estos métodos toman en cuenta la gramática social⁴ de la lengua.. Esta característica constituye una de sus principales aportaciones.

⁴La gramática social se refiere al uso de ciertas categorías pertinentes en los actos de comunicación en una sociedad determinada. Por ej. el uso de tú y usted.

Seguramente, el avance actual de la tecnología traerá como consecuencia cambios importantes en los métodos del futuro, pero la gramática en su sentido estricto (concebida como la estructura interna de la lengua), seguirá siendo un fundamento importante en la elaboración de sílabos, cualquiera que sea su enfoque.

2.6 Teorías sobre la adquisición de lenguas

Las teorías que describo en este capítulo se han dirigido a investigar cuál es el papel de la instrucción formal de la gramática en la adquisición de lenguas. Los estudios realizados han considerado los siguientes aspectos:

1) El efecto de la instrucción formal en el orden de adquisición. 2) Su efecto en la velocidad de aprendizaje. 3) El éxito de adquisición y 4) La exactitud con la que se adquieren algunas estructuras lingüísticas. De acuerdo con los resultados obtenidos, estas teorías se pueden clasificar en cinco grupos:

A) La posición de no-Interfase, apoyada principalmente por S. Krashen (1984), establece que los efectos de la instrucción son

extremadamente limitados. Krashen distingue dos tipos de conocimiento lingüístico en la adquisición de segundas lenguas: la "adquisición", que ocurre automáticamente cuando el aprendiente se expone a la comunicación natural y el "aprendizaje", que resulta del estudio donde el aprendiente se concentra en las propiedades formales de la lengua. Estos dos conocimientos no tienen relación el uno con el otro y el aprendizaje nunca puede convertirse en adquisición. Krashen apoya su teoría en tres evidencias: a) hay muchos casos de adquisición, donde no ocurre el aprendizaje; b) hay casos donde se ha dado el aprendizaje; pero no ha llegado a ser adquisición; c) el mejor de los estudiantes no puede dominar el total de las reglas gramaticales de la lengua extranjera. Según el autor, la instrucción formal tiene un papel limitado en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que el aprendizaje no puede convertirse en adquisición.

B) La posición de Interfase establece que, aunque el aprendiente posee diferentes clases de conocimientos lingüísticos, éstos no están totalmente separados, sino que puede haber filtración de un tipo de conocimiento al otro. Se distinguen dos variantes:

a) La posición débil, propuesta por Seliger (1979) (en: Ellis 1986:234) establece que el conocimiento consciente de una regla que se aprende como resultado de la instrucción formal, es de poco uso en la comunicación espontánea. Las reglas pedagógicas sirven como "facilitadores de la adquisición", pero no propone que el conocimiento "aprendido" se convierta en conocimiento "adquirido".

b) La posición fuerte. En contraste con la posición anterior, Stevic (1980) (en: Ellis 1986:234-235) desarrolló un modelo de adquisición de segundas lenguas que él llama "Máquina Levertov", la cual permite un cambio en el conocimiento: de "aprendizaje" a "adquisición" y viceversa. Su modelo sugiere que el aprendizaje puede relacionarse con la memoria secundaria, que es capaz de retener la información por más de dos minutos, aunque este material se puede perder gradualmente con el paso del tiempo, a menos que se utilice ocasionalmente. La adquisición, por otra parte, se puede relacionar con la memoria terciaria, que contiene materiales que nunca se pierden, aunque no se usen. Stevic, como Krashen ve la "adquisición" como el producto de la experiencia comunicativa; pero, a diferencia de

Krashen, argumenta que los materiales contenidos en la memoria secundaria (materiales "aprendidos"), pueden ser transferidos a la memoria terciaria (materiales "adquiridos"). Es decir, el "aprendizaje", llega a convertirse en "adquisición".

Bialystok (1979) (en: Ellis 1986:235) (ver también J. Liceras 1992:182-183) ha desarrollado un modelo de adquisición de lengua extranjera basado en dos tipos de conocimiento que pueden interactuar y a los que ella llama "implicito" y "explicito". Bialystok sugiere que la práctica sirve como mecanismo por medio del cual el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito. La adquisición y el aprendizaje se relacionan en términos de automaticidad.

McLaughlin (1978 b) (en: Ellis 1986:235) desarrolla otro modelo que cae dentro de la posición de interfase fuerte. Su propuesta se basa en la teoría del procesamiento de información del ser humano y consiste en la distinción entre el procesamiento controlado y el procesamiento automático. El primero requiere de atención activa, de manera que solamente un número

raising); entonces, el conocimiento explícito resultante se practica hasta que queda automatizado. De acuerdo con este modelo, el aprendiz de L2 puede producir el *output* de tres maneras diferentes: 1) usando solamente el conocimiento implícito, 2) usando solamente el conocimiento explícito, y 3) usando ambos. El *output* de los aprendientes constituye una parte del *input*, la otra parte la forman las expresiones de los otros hablantes.

De este modelo puede deducirse que la realización que está planeada sobre la base del conocimiento explícito, y que carece de automaticidad, puede proporcionar retroalimentación para el conocimiento implícito; entonces, si hay suficiente práctica, el conocimiento explícito puede llegar a ser totalmente automatizado como parte del conocimiento implícito. El siguiente dibujo explica mejor la teoría de Sherwood.

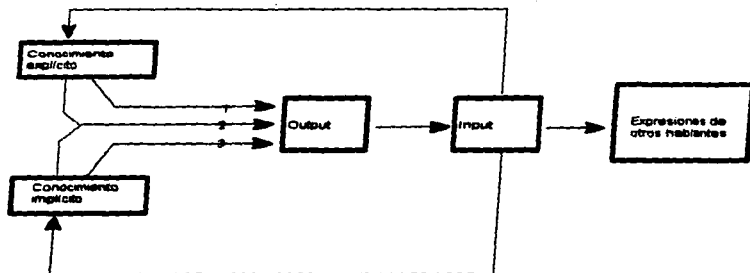


Fig. No. 3. *Input y output* lingüísticos: tres fuentes potenciales de retroalimentación. (Rutherford W. y M. Sherwood 1983:66).

C. La posición de variabilidad (en Tarone 1983:143-163). El término "variabilidad" presupone la idea de que el interlenguaje de los aprendientes no es homogéneo, sino heterogéneo, ya que utilizan diversos estilos de los que pueden seleccionar el más apropiado para llevar a cabo una tarea

específica; por lo tanto, su actuación es variable. El término interlenguaje se refiere al sistema de comunicación que el aprendiente construye y utiliza durante su aprendizaje y que se sitúa entre su lengua materna y la lengua meta.

La capacidad de interlenguaje del aprendiente consiste en todo lo que subyace a las regularidades de su producción y percepción: la escritura, la lectura e incluso los juicios de gramaticalidad. La capacidad de interlenguaje definida aquí, no es un estilo homogéneo; sino uno heterogéneo, construido de un continuo de estilos.

Las expresiones de los aprendientes cuando ponen la mínima atención a las formas lingüísticas, como por ejemplo la conversación natural, estimulan el uso del estilo vernáculo. En el extremo opuesto, cuando los aprendientes ponen la máxima atención en la forma, al hacer juicios gramaticales o llenar espacios con una forma gramatical, estimulan el uso de un estilo más cuidado.

El aprendiz produce espontáneamente estructuras simples en estilo vernáculo. Algunas regularidades pueden producirse antes que otras; esta tendencia hacia el orden universal de adquisición de ciertas estructuras puede ser observada particularmente en el estilo vernáculo.

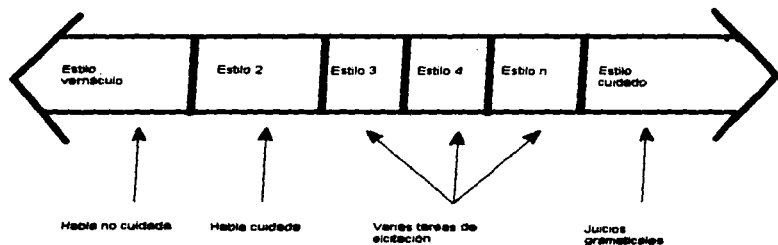


Fig. No. 4. El continuo del interlenguaje. (Tarone 1963:52).

En el continuo, una estructura de la lengua meta se incorpora al interlenguaje con movimientos de derecha a izquierda: del estilo cuidado al estilo vernáculo, pero no hay suficientes datos longitudinales para mostrar que este movimiento realmente se realiza.

Bialystok (en: Ellis 1986:236-240 y también Cadierno 1992:41-43) ha esbozado un marco que describe también la variabilidad en el interlenguaje. Su modelo se basa en la noción de que las situaciones de la lengua imponen diferentes necesidades: cognitivas, lingüísticas y sociales, y que los aprendientes tendrán éxito solamente en aquellas situaciones donde su habilidad concuerda con sus necesidades, las cuales describe en términos de control sobre dos factores: las representaciones del conocimiento analizado y el acceso automático a la información.

El factor analizado se refiere al punto en el cual el aprendiente está consciente de la estructura del conocimiento y sus relaciones con otros aspectos del conocimiento. El factor automático se refiere a la relativa facilidad de acceso que el aprendiente tiene a diferentes elementos de

conocimiento lingüístico, independientemente del grado de análisis. Bialystok enfatiza que estos dos factores no son dicotomías, sino un continuo; esto es, hay grados de análisis y de automatidad.

Usando este marco, Bialystok establece un punto básico: las diferentes tareas requieren de diferentes tipos de conocimiento. Entonces las tareas más difíciles son aquellas que requieren conocimiento que está marcado en ambos factores (+ analizado y + automático); las menos difíciles son aquellas que no están marcadas en ambos factores (- analizado, - automático); finalmente, las tareas que requieren conocimiento marcado solo en un factor, pero no marcado en el otro, son intermedias (- analizado, + automático; o + analizado, - automático). (Ver Fig. No. 5).

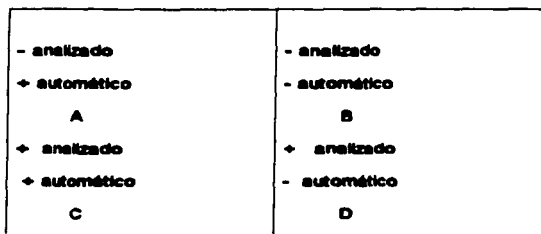


Fig. No. 5. Tipos de conocimiento en un sistema variable de L2. (En: EBe 88:238).

En el modelo de Tarone, la llamada "ruta natural" es el producto del estilo vernacular del aprendiz, mientras que en el modelo de Bialystok es el producto de conocimiento del tipo A. Lo que la instrucción formal logrará será aumentar el control del aprendiz sobre el conocimiento analizado que ha aprendido; esto es, automatizarlo por medio de la práctica.

La posición de variabilidad enfatiza la importancia de adecuar los procesos con el tipo de instrucción:

la instrucción debe considerar las metas específicas del aprendiente e intentar proporcionar la forma apropiada de conocimiento para lograr estas metas. Conocer una forma, como hemos visto, no asegura que pueda ser usada en situaciones apropiadas cuando las circunstancias cambian (en Cadierno 1992:42).

Por meta, Bialystok entiende el tipo de uso de lengua o estilo que el aprendiente necesita para comunicarse. Entonces si la meta es participar en la conversación natural, el aprendiente necesitará desarrollar su estilo vernáculo adquiriendo el conocimiento de L2 (segunda lengua) que es automático, pero no analizado (A). Si, por el contrario, su meta es participar en un discurso que requiere cuidado y planeación consciente, necesitará desarrollar un estilo cuidado adquiriendo conocimiento de L2 que es automático y analizado (C). Este es el tipo de conocimiento que mejor puede complementarse por la instrucción formal que se enfoca en la gramática de la L2.

La posición de variabilidad explica por qué la velocidad y el éxito de adquisición de una L2 es diferente cuando el estudiante es expuesto a la instrucción formal, pues se presupone que el salón de clases ofrece un *input* más rico que el ambiente natural, ya que estimula el crecimiento de una variedad de conocimientos, tipos o estilos. El aprendizaje natural (no formal) generalmente proporciona *input* que tiende sólo a facilitar el desarrollo del estilo vernáculo y, por lo tanto, estimula solamente el conocimiento no analizado.

D. La hipótesis de la proyección (en Cadierno 1992:43-47) ha sido introducida por investigadores como Gass, Zobl, Henry y Eckman, Bell y Nelson para describir los efectos de la instrucción en el orden de adquisición de estructuras sintácticas.

Esta hipótesis se basa en predicciones derivadas del estudio de los universales lingüísticos. Dos tipos de enfoques estudian estos universales. El primero, adoptado por Greenberg, tiene que ver con la tipología de los universales y ha sido establecido a través del examen de un amplio rango de

lenguas de diferentes familias para descubrir los rasgos que tienen en común. El segundo enfoque se deriva de los trabajos de Chomsky y tiene que ver con los universales basados en su teoría de la gramática universal. Estos universales se han identificado por el estudio de lenguas individuales en profundidad (especialmente el inglés), para establecer el conjunto de principios y parámetros que gobiernan la manera en que se construye cualquier gramática.

Lo que ambos enfoques tienen en común es que los dos permiten la existencia de universales implicacionales. Estos universales relacionan la presencia de una propiedad lingüística con la presencia de alguna o algunas otras propiedades. Un ejemplo muy citado de universales implicacionales es el denominado *Accessibility Hierarchy* (ver por ejemplo E. Keenan y B. Comrie, 1977, también Rutherford 1987), que se ha utilizado para predecir el orden de adquisición de las cláusulas relativas en segundas lenguas.

La hipótesis ha permitido anticipar una explicación del papel de la instrucción en adquisición de segundas lenguas, derivada de las predicciones hechas por universales implicacionales acerca de la adquisición de los rasgos lingüísticos.

Zobl (en Cadierno 1992:44) observa que hay un "problema de proyección" presente en el proceso de adquisición de L2, que consiste en el hecho de que el último estado del conocimiento lingüístico logrado por aprendientes de L2 acerca de la lengua meta rebasó los datos a los cuales el aprendiente había estado expuesto en el curso del aprendizaje. Para abordar el problema de la proyección, Zobl propone que el aprendiente posee un dispositivo de proyección que "...tiene la capacidad de proyectar soluciones acerca de la lengua meta en la base de que extrae nada, o muy poca evidencia de los datos del input" (1992:44) . En otras palabras, el dispositivo de proyección capacita la adquisición de una regla para disperar la adquisición de otras reglas que se agrupan con ella. Este dispositivo

explicaría por qué los aprendientes son capaces de adquirir lenguas rápidamente a pesar de la complejidad de la tarea y la relativa pobreza del *input*.

Quienes trabajan dentro de este marco, han investigado si la instrucción dirigida a un rasgo específico de la lengua puede disparar la adquisición de otros rasgos que están implicacionalmente ligados con él. Por lo tanto, también han investigado si la instrucción dirigida a los rasgos lingüísticos marcados (rasgos que son más difíciles de adquirir porque no son universales) pueden facilitar la adquisición de los rasgos no marcados (rasgos que son universales y, por lo tanto, más fáciles de aprender).

Un experimento de Zobl sobre los efectos de la instrucción en adquisición de adjetivos posesivos de inglés en 40 estudiantes hablantes de francés en la universidad de Canadá, apoyaron su hipótesis: el grupo que recibió la instrucción sobre entidades poseídas que eran humanas (formas

marcadas), mostraron beneficio en ambos rasgos (humano y no humano), mientras que el grupo que recibió la instrucción sobre entidades poseídas no humanas no mostró beneficio en ninguno.

Gass (en Cadierno 1992:44-45) realizó un estudio basado en la *accessibility hierarchy* ("Jerarquía de accesibilidad" AH). Investigó si la instrucción podía afectar la adquisición de la relativización en adultos aprendientes de inglés como L2. Los resultados del estudio mostraron que los aprendientes en el grupo experimental no sólo tenían éxito al mejorar sus calificaciones en los complementos con preposición, sino también en todas las posiciones más altas de la AH (todas las demás estructuras de cláusulas relativas). El estudio de Gass permite sostener sobre la hipótesis de la proyección que: los aprendientes que practicaron una estructura más marcada, fueron capaces de proyectar su conocimiento hacia las estructuras menos marcadas, pero no viceversa.

El inconveniente de apoyarse en una teoría que toma como base la marcación implica asumir los problemas que existen con la localización del

término marcado, pues los criterios que se aplican para determinarlo no siempre funcionan. Se debe escoger con cuidado y combinar dos o más criterios.

Eckman, Bell y Nelson (en Cadierno 1992:48) realizaron otro estudio con base en la misma hipótesis (conocida como máxima generalización de aprendizaje). Su experimento pretendía determinar si los estudiantes generalizan la instrucción a a otras formas similares cuando se les enseña solamente una estructura particular. Ellos encontraron que los estudiantes a quienes se les enseñaron las estructuras que son tipológicamente más marcadas -cláusulas relativas que son objeto de preposición- fueron los que pudieron generalizar su aprendizaje a otras estructuras menos marcadas -cláusulas relativas que son sujetos y objetos directos-.

Los resultados de todos los estudios mencionados, indican que la relación entre la instrucción y la adquisición es más compleja de lo que generalmente se presupone. Estos estudios sugieren que la instrucción

puede resultar en que los aprendientes adquieren no solamente aquellas estructuras que se les han enseñado, sino también otras que están implicacionalmente asociadas con ellas. También sugieren que la instrucción en rasgos marcados puede facilitar la adquisición de los rasgos no marcados, pero no viceversa.

De acuerdo con Ellis (en Cadierno 1992:47) la hipótesis de la proyección es muy poderosa, ya que puede explicar posibles efectos positivos de la instrucción en el orden o secuencia de adquisición. La instrucción puede proporcionar a los aprendientes ejemplos abundantes de rasgos marcados que servirán para disparar la adquisición de los no marcados. Esto es, la instrucción será capaz de activar el dispositivo de proyección de los aprendientes.

E. La hipótesis conocida como *teachability* sugerida por Pienemann, se dirige a investigar si la instrucción formal es lo suficientemente poderosa para alterar la secuencia de la adquisición. Esta investigación se basa en la teoría de adquisición de la L2 denominada el Modelo Multidimensional (ver Cadierno 1992:47). Pienemann, tomando en

cuenta las hipótesis descritas con anterioridad, considera la adquisición de L2 como una secuencia de periodos de desarrollo ordenados, pero enfatiza la considerable variación que se presenta en cada periodo.

La idea central del modelo es la distinción entre dos grupos de rasgos lingüísticos: los de desarrollo y los de variación. Los primeros son los que están restringidos por mecanismos de desarrollo en el proceso del habla; los segundos no están restringidos. A esta teoría le interesa ver la adquisición como un proceso continuo, en el sentido de que el aprendiente continúa trabajando en sus operaciones de proceso comprometidas en un determinado periodo, mientras comienza a adquirir las operaciones que están involucradas en el siguiente periodo. El modelo establece que es imposible que el aprendiente de L2 salte algún periodo en su proceso de adquisición, y no hay excepciones.

Se establecen cuatro hipótesis relacionadas con los efectos de la instrucción en adquisición de L2 que siguen el modelo Multidimensional: 1) la instrucción no capacita a los aprendientes a adquirir ningún rasgo de

desarrollo fuera de la secuencia; 2) la instrucción capacita a los aprendientes a adquirir un rasgo de desarrollo, estipulando que los procesos de operación requeridos para producir los rasgos que preceden en la secuencia de adquisición, ya hayan sido dominados; 3) la instrucción dirigida al desarrollo de rasgos para los cuales el aprendiente no está listo, pueden interferir con el proceso natural de adquisición; 4) la instrucción ayudará a los aprendientes a adquirir rasgos de variación. Las cuatro hipótesis han sido probadas en numerosos estudios (ver Cadierno 1992:47-50).

Elle también opina que la hipótesis conocida como *teachability* es la descripción más poderosa de cómo la instrucción formal se relaciona con el aprendizaje. En resumen, la hipótesis explica los efectos de la instrucción en adquisición de L2, afirmando que la instrucción puede influir solamente cuando el aprendiente está psicológicamente listo para aprender la estructura lingüística que es el objeto de la instrucción.

Como se puede ver, todavía no hay una teoría que explique de qué

manera la instrucción formal afecta el proceso de adquisición de la lengua. Cadierno (1992) opina que esto se debe a tres razones principales: 1) la mayoría de los estudios evalúan la cantidad de conocimiento que el alumno posee después de la instrucción, no su habilidad para comunicarse; los estudios que midieron la habilidad de comunicación de los aprendientes de L2, mostraron que la instrucción formal no había tenido ningún efecto en la comunicación espontánea. 2) Solamente dos investigaciones han reportado resultados más afortunados como efecto de la instrucción formal, pero estos resultados cayeron en desuso después de cierto tiempo. 3) La instrucción utilizada en los estudios, se ha orientado hacia la manipulación del *output* de la lengua meta.

Una nueva área de investigación, desarrollada por Van Patten (1993), enfatiza la relación que existe entre el proceso del *input* y la adquisición de la lengua extranjera. El modelo de Van Patten se basa en la teoría de adquisición de lenguas de T. D. Terrell (1991) denominada "binding/access framework", la cual sugiere que la adquisición de la morfología de una L2 se realiza asociando cada forma con su correspondiente significado. Así, lo que

el estudiante percibe y almacena en su proceso de adquisición no son reglas gramaticales, sino pares de relaciones forma-significado. Entonces, para que la instrucción gramatical tenga efecto en el proceso de adquisición, debe ayudarse al estudiante a establecer estos pares (forma-significado).

El modelo mencionado sigue una línea de investigación muy en boga sobre el procesamiento de información del ser humano. La característica principal de este modelo es que actúa sobre el *input*, en contraste con el modelo tradicional que se enfoca en el *output*.

La figura 6 muestra cómo la instrucción tradicional en la enseñanza de lenguas manipula el *output* de los aprendientes para efectuar cambios en su sistema de desarrollo.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

En esta figura se distinguen tres conjuntos de procesos, el primero (I) convierte el *input* en *intake*; en el segundo (II) se crean nuevas estructuras a partir del *intake* y se promueve la reestructuración de las que ya existen; en el tercer conjunto tienen lugar actividades de producción, como monitoreo, acceso al conocimiento lingüístico almacenado, control, etc.

El *input* puede definirse como: la información "burda" (antes de ser procesada) que el aprendiz recibe y usa para construir su sistema. Con los datos del *input*, los aprendices hacen conexiones de forma-significado que llegan a ser parte del sistema en desarrollo.

Pero el cerebro del ser humano no utiliza la información "burda" para crear su sistema lingüístico, sino que procesa ese *input*, filtrándolo de diferentes maneras. Lo que los aprendices realmente guardan en su cerebro después de procesar el *input* es una parte reducida, alterada, cortada, que los teóricos llaman *intake*.

En este modelo tradicional el sistema interno no se desarrolla porque los aprendientes practican el *output*; se les pide que produzcan cuando el sistema en desarrollo no ha tenido la oportunidad de construir una representación de la lengua basada en los datos del *input*. La práctica tradicional, entonces, actúa sobre el *output*, no sobre el *input*. El modelo que presentan Van Patten y Cadierno puede observarse en la figura 7.



Fig. No. 7. Instrucción para el procesamiento del *input*.
(Van Patten y Cadierno 1983:48)

Con este modelo, se espera que habrá más impacto en el sistema de desarrollo de los aprendientes -alterando la manera en que procesan el *input*- que manipulando la forma en que producen.

Dentro de este marco, las actividades que el estudiante desarrolla, deben proporcionarle la oportunidad de interpretar las relaciones forma-significado en todo momento.

Cadierno (1992) aplicó este modelo para enseñar el objeto directo y el pretérito a estudiantes universitarios hablantes nativos de inglés que aprenden español. Experimentó con tres grupos: el primero no recibió ninguna instrucción explícita; el segundo recibió la instrucción de acuerdo con el modelo que ella denomina "procesamiento del *input*" y el tercero recibió la instrucción tradicional.

El problema de los anglohablantes es que están acostumbrados a las oraciones que siguen el orden SVO (sujeto, verbo, objeto); pero en español, este orden puede variar. La posición preverbal del pronombre de objeto

directo, provoca que los estudiantes lo confundan con el sujeto. En cuanto al pretérito, los estudiantes no lo identifican por su morfología, sino por los adverbios de tiempo que lo acompañan.

Las gráficas que aparecen a continuación, muestran claramente que los estudiantes del primer grupo tuvieron, en general, pequeños logros; los del segundo grupo obtuvieron casi los mismos resultados que los del tercero en las tareas de producción; sin embargo, puede verse un cambio muy significativo en las tareas de interpretación de oraciones. El tercer grupo no presenta grandes logros en las tareas de interpretación, pero sí en las de producción. (El análisis completo de los resultados se reporta tanto en Cadierno (1992) como en Van Patten y Cadierno (1993).

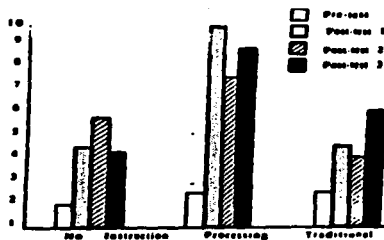


Fig. No. 8

Resultado de las pruebas de
interpretación de oraciones

(Van Patten y Cadenho (1983:61-62)

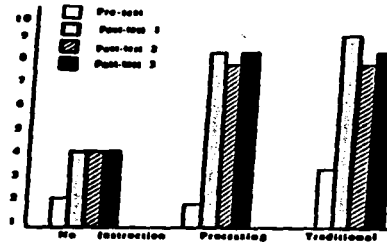


Fig. No. 9

Resultado de las pruebas de
producción de oraciones

En 1984, M. Buck propone este modelo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a hispanohablantes y propone ejercicios que se pueden aplicar para enseñar el presente continuo.

Por su parte, J. L. Lee y B. Van Patten (1995) proponen nuevamente el modelo como respuesta a constantes cuestionamientos que aparecen

actualmente en la literatura sobre el problema de cómo enseñar la gramática explícita sin que la clase deje de ser comunicativa.

Aclaran que las actividades de "procesamiento del *input*" se miran como el primer paso en la adquisición de la gramática, de ninguna manera como el paso final. Sugieren también que las tareas a desarrollarse en casa pueden ser una buena oportunidad para que los estudiantes adquieran la práctica suficiente para construir su sistema lingüístico y proporcionan ejemplos de actividades que siguen este modelo, así como una guía para desarrollarlas.

Enfatizan que al trabajar con este tipo de instrucción nunca se pierde de vista uno de los principios fundamentales de la enseñanza con enfoque comunicativo: el *focus* en el aprendiente, pues se desarrollan, en primer lugar, actividades referenciales y en segundo, actividades afectivas. Las primeras permiten al estudiante tener una referencia concreta e inmediata sobre el valor de verdad de las oraciones, al mismo tiempo que van poniendo su atención en la estructura gramatical que va a aprender (por ejemplo

relacionar dibujos con oraciones); las segundas, requieren respuestas personales. En este tipo de actividades, no hay una respuesta correcta, todas son igualmente válidas porque el estudiante relaciona las oraciones que se le presentan con su propia realidad.

De todos los modelos referidos, me parece que el de "procesamiento del input", desarrollado por Van Patten y aplicado en varias ocasiones por diferentes autores, presenta más ventajas porque:

- 1) Cumple con uno de los principios fundamentales del enfoque comunicativo: el *focus* en el aprendiente.
- 2) Coincide con los principios de la gramática pedagógica que también establece como personaje central al aprendiente.
- 3) Toma en cuenta los procesos de aprendizaje del estudiante.
- 4) Ha sido probado en diferentes ocasiones, con resultados positivos.

Hay que recordar, sin embargo, que el modelo se aplica al inicio de la instrucción y en virtud de que todavía no se ofrece un modelo que contemple el proceso de aprendizaje completo, en mi propuesta lo complemento con el modelo de ejercicios de Corder.

3. DESCRIPCION DE LA PROPUESTA

En términos generales, mi propuesta consiste en considerar la posibilidad de que exista una gramática pedagógica para uso de los estudiantes del CEPE. Las características de la gramática que propongo, se explican con detalle en los siguientes subtítulos: el subjuntivo, los ejercicios y los modelos.

3.1 El subjuntivo

En el presente capítulo se presentan, en primer lugar, algunas opiniones de diferentes especialistas sobre la dificultad que presenta la selección del modo en español, en segundo lugar, las dificultades con las que se enfrenta el profesor de lengua al enseñarlo a sus estudiantes y finalmente, las aportaciones que la gramática pedagógica puede ofrecer para el tratamiento de este tema.

Sin duda, uno de los problemas clásicos de la lingüística es el estudio de los modos verbales, particularmente la alternancia indicativo-subjuntivo. Tanto las teorías tradicionales como las modernas, han generado numerosos estudios desde diferentes puntos de vista (sintáctico, semántico y pragmático), con el objeto de describir el valor y los usos del subjuntivo, pero desafortunadamente, no siempre los temas más estudiados son los mejor entendidos. Bosque (1990) publica una antología con diferentes artículos sobre el subjuntivo, en ella, R. Navas Ruiz (p. 107-141), reporta 130 obras dedicadas al estudio del subjuntivo y esto no significa que el problema se haya resuelto.

Navas considera al subjuntivo un "sistema temporal inestable o movedido" (p. 138), por lo que el único camino para lograr una descripción metódica y exhaustiva es la división tradicional en subjuntivo independiente y dependiente. En la opinión de Navas, para construir una teoría se debe considerar el contraste con el indicativo, pues el subjuntivo "sólo tiene sentido en y como oposición a éste" (p. 139).

Para Navas, la selección del modo implica una relación sumamente compleja entre la sintaxis y la semántica (y yo agregaría que también entre la pragmática), por eso no existe todavía un único criterio fijo que pueda utilizarse para seleccionar el modo.

Tradicionalmente se ha considerado al indicativo como el modo de los juicios "asertorios" (o asertivos), de las enunciaciones o las afirmaciones, en tanto que el subjuntivo es el modo de "la subjetividad, la emotividad, la voluntariedad, la atmósfera sentimental; es el que expresa las particularidades profundas del alma, es el territorio de la irrealidad o la duda, la expresión de la no-realidad, el que indica la incertidumbre, el que se refiere a la acción no existente y sugiere la eventualidad" (Bosque 1190:8). Pero esta gama de caracterizaciones, por amplia que parezca, todavía no es suficiente ni definitiva, pues existen estructuras que escapan a todo intento de sistematización; el uso de subjuntivo subordinado a la frase "el hecho de que" puede ser un buen ejemplo de esta realidad.

J. Bybee y T. D. Terrel (Hispania 1974:484-494) (también Bosque 1990:145-163) proponen una clasificación semántica que incluye:

Noción semántica	clase	modo
Aserción	Aserción Informe	Indicativo Indicativo
Presuposición	Acto mental Comentario	Indicativo Subjuntivo
Ninguna de las dos	Duda Mandato	Subjuntivo Subjuntivo

Después de analizar y probar su propuesta, los autores encuentran contraejemplos de su clasificación y concluyen que existe una zona de inestabilidad dentro del sistema modal, pero si el sistema pudiera cambiar, se lograría asociar el indicativo adecuadamente con la aserción y la presuposición y el subjuntivo con la ausencia de estas dos actitudes.

F. Klein (en: Bosque 1990:303-313) afirma que la coherencia semántica de los verbos subordinados es la que determina la selección del modo, tomando en cuenta que el modo es significativo por sí mismo. Su afirmación se basa en la siguiente generalización:

Indicativo (I)	= afirmación (A)	del hecho expresado por el verbo
Subjuntivo (S)	= no afirmación (N-A)	

Argumenta que es la coherencia semántica la que explica que es más lógico que el verbo "sostener" aparezca con (I), que es el modo de la afirmación. El uso del verbo "dudar", en cambio, es más coherente con una N-A, por eso se utiliza en (S), así como otras expresiones que tienen el mismo significado como "posiblemente".

Es importante hacer notar que se necesita abstraer estas diferencias de interpretación en lo que se refiere al "valor de verdad" que se atribuye a los distintos significados de los complementos para llegar a la generalización correcta en cuanto a la diferencia semántica que predomina entre los modos.

Klein analiza estas implicaciones desde un punto de vista pragmático. Ella observa que si el hablante del español aprende estas generalizaciones y las utiliza como parte de su competencia y de su actuación, entonces su actitud debe reflejar que es capaz de abstraer las distintas posibilidades pragmáticas de los complementos y al hacerlo así, recurrirá también a su conocimiento de las distintas posibilidades del mundo real que se obtienen en cada caso.

K. L. Smith (1995) investigó la intersección del modo con nociones como habitualidad (habituality), verdades generales y conocimientos compartidos, así como el uso del modo en ciertos contextos lingüísticos que denominó quasi-dubitativos y dubitativos con dobles incrustadas. Los sujetos que proporcionaron los datos para esta investigación, se sitúan en ambos lados de la frontera con los Estados Unidos de Norteamérica (Laredo y Nuevo Laredo).

Utilizó los siguientes patrones:

1) Modo y habitualidad:

María siempre hace lo mejor que puede/pueda.

2) Modo en oraciones de verdad general:

Un hombre que dice/diga muchas mentiras no es confiable.

3) Modo después de quasi-dubitativas:

Tal vez esa gente vive/viva bien

4) Modo y doble incrustación:

Es imposible que haya gatos que vuelan/vuelen

5) Modo y conocimiento compartido:

El hecho de que el mundo es/sea redondo es significativo

Smith afirma, como los otros autores que se han mencionado, que en la selección del modo influyen varios factores potenciales: semánticos, sintácticos, discursivos, extralingüísticos, etc. Ella utiliza en su estudio las oraciones en contexto libre para que este enfoque permita a los investigadores aislar factores potenciales léxicos y sintácticos para examinar cualquier patrón que pueda reflejar las tendencias esenciales de los hablantes en relación con casos particulares sobre el uso del modo.

Los resultados mostraron que en términos generales, los mexicanos utilizaron con mayor frecuencia el subjuntivo que los México-americanos y

que, efectivamente, factores léxicos en ocasiones favorecen el uso del subjuntivo, como el caso de: "es probable que" frente a "es probable", donde el primero se utilizó con mayor frecuencia en ambos grupos, posiblemente por la presencia del nexos subordinante "que".

Con todo lo que se ha mencionado sobre la complejidad del modo, se podrá comprender la dificultad que representa para el profesor de lenguas enfrentar ante el estudiante problemas del uso del subjuntivo que todavía no han sido resueltos por la lingüística. Por esta razón, algunos especialistas han propuesto diferentes metodologías para su enseñanza:

J. Bybee y T. D. Terrel (*Hispania* 1974) (también *Bosque* 1990:145-163), basándose en la clasificación que se expuso con anterioridad, proponen una metodología de enseñanza que consiste en que a partir de una oración dada, se espera que el estudiante haga nuevas oraciones usando las seis categorías elementales de que consta su clasificación. Por ejemplo:

El profesor dice:

Posibles respuestas del estudiante

Mañana me visitarán

El profesor pide que el estudiante:

a) haga una observación

Me sorprende que me visiten mañana.

b) exprese duda

No es seguro que me visiten mañana.

c) haga una afirmación

Estoy seguro de que me visitarán
mañana

Etc.

Etc.

Para utilizar este método, el estudiante debe conocer las formas del indicativo y del subjuntivo, la correspondencia entre los tiempos de los dos modos, las categorías semánticas de los verbos de la cláusula principal y las relaciones concretas de co-ocurrencia.

Por lo visto, esta metodología no se recomienda a quienes se enfrentan por primera vez al tema, sino que está dirigida a estudiantes avanzados que conocen muy bien la gramática del español. Tampoco

sustituye al método tradicional, pues sus autores aclaran que más bien lo continúa.

R. Fente Gómez (1977) afirma que tradicionalmente existen puntos oscuros o superficialmente tratados en la gramática del subjuntivo y que el exceso de terminología gramatical es perjudicial para el estudiante, por lo que propone como único medio coherente de introducir todo el tema, la clasificación sintáctica tradicional en: subordinadas sustantivas, adverbiales y adjetivas.

Su publicación, dirigida a profesores y estudiantes "a partir de un cierto nivel" (p. 5) tiene la siguiente organización: consta de cuatro capítulos y dos apéndices, cada capítulo presenta primero la estructura sintáctica como modelo de las oraciones que se van a estudiar, después los ejemplos, luego los criterios que determinan el uso del subjuntivo, en seguida aparece un cuadro con las expresiones que se espera aparezcan en la estructura que se está estudiando y la indicación de si rigen indicativo o subjuntivo y por último las adendas, que son explicaciones de casos dudosos o más complejos.

El alumno debe hacer una primera lectura del texto de cada capítulo y de los dos apéndices (uno sobre el sí condicional y otro sobre el valor y funcionamiento de los tiempos del subjuntivo contrastados con los del indicativo) y la primera parte de los ejercicios. Después debe releer el texto, incorporando las adendas y realizar la segunda y tercera parte de ejercicios.

Aunque el autor no menciona con claridad a qué tipo de estudiantes dirige su obra, se sobrentiende que no puede ser accesibles estudiantes que no tienen experiencia en el estudio de la gramática.

J. Borrego (1986) menciona también la dificultad que encuentra en la falta unitaria de una caracterización para el estudio del subjuntivo. Menciona el problema de los diferentes matices y de los usos inexplorados o no suficientemente estudiados y la dificultad que presenta la alternancia indicativo/subjuntivo. Explica que el modo está ligado a la semántica, pero depende del tipo de estructura sintáctica en que se incluye. Según el autor, lo que sucede al usar el subjuntivo es que el hablante suspende todo compromiso con la verdad de la oración porque no quiere o no es necesario

afirmaría. Borrego menciona que para algunos lingüistas el subjuntivo es el modo "marcado", frente al indicativo, que es el modo general o "no marcado".

Borrego contribuye también a la enseñanza del subjuntivo con un libro de consulta destinado a todos los que quieran conocer el funcionamiento del modo, ya sea hablantes del español o no. En él presenta 77 reglas que contienen tres datos importantes cada una:

1. La estructura
2. La regla
3. Los efectos que se derivan de la violación de la regla.

Hay explicaciones pormenorizadas y una lista de 137 nexos y partículas ordenadas alfabéticamente y con la indicación del modo en el que se usa cada una. La regla "práctica" que propone a los estudiantes es la siguiente: "útese el indicativo si no es aplicable ninguna de las reglas que conducen al subjuntivo y si el verbo va en forma personal no imperativa" (p. 9).

Se trata también, como el caso de Fente, de un trabajo exhaustivo que revisa cada una de las estructuras en las que es posible utilizar un subjuntivo, pero no me parece práctico que el estudiante tenga que revisar 77 reglas para poder determinar el uso del modo.

El panorama que presentan los diferentes estudios publicados sobre el subjuntivo muestra que no es un tema poco tratado o tratado de manera superficial; por el contrario, se ha tratado de describir y clasificar desde diferentes puntos de vista. Lo que sí es una realidad es que el modo implica relaciones muy complejas entre la sintaxis, la semántica, y la pragmática.

Algunas veces hay criterios puramente formales; en otras se ve que la selección entre indicativo y subjuntivo todavía tiene una función semántica "is semantically functional" (R. Stockwell, J. D. Bowen, J. W. Martin 1965:257).

La hipótesis del análisis contrastivo surgió de la convicción de que casi todo se había resuelto al descubrir y describir las diferencias o semejanzas

entre la lengua materna y la lengua meta. Cuando había semejanza, se produciría una transferencia positiva y cuando había diferencia, se daría una transferencia negativa o interferencia. De esta manera se podrían predecir las dificultades de los estudiantes.

Stockwell, Bowen y Martin hacen un análisis muy completo de las estructuras del inglés y del español y señalan muy claramente los problemas que presenta el subjuntivo para los alumnos anglohablantes.

A pesar de toda la crítica que recibió la hipótesis del análisis contrastivo, en el caso del subjuntivo, se puede ver que tenía bastante razón en establecer la equivalencia: diferencia = dificultad. Además de que tanto su versión fuerte, que puede predecir los errores de los alumnos, como la versión débil que explica los errores a posteriori (Wardhaugh 1970) pueden ser útiles en el tratamiento de ese tema.

En cuanto a su enseñanza, me parece que un enfoque ecléctico podría producir mejores resultados, pues se ha visto que un criterio

solamente semántico o solamente sintáctico no son suficientes para una descripción completa del subjuntivo. Mi propuesta tiene como base un criterio de clasificación semántico, pero se apoya y complementa con otros criterios.

Así por ejemplo, para el uso del subjuntivo con los verbos de emoción, además de la clasificación semántica, será necesario utilizar un criterio sintáctico para enfatizar la estructura en la que aparecen, dado que se trata de una estructura con un orden de oración diferente (OVS) al que la mayoría de los estudiantes del CEPE está acostumbrado (SVO).

Para los estudiantes no hispanohablantes, este tema de naturaleza difícil, se complica más porque:

1) En muchas lenguas no se usa el subjuntivo, pero puede haber otros mecanismos equivalentes.

2) Desde el punto de vista formal, no hay un elemento único que rija su uso, sino que son diversos: clases de verbos, expresiones léxicalizadas, nexos. Además de que el alumno tiene que estar atento al contexto que también influye.

3) Su uso es tan subjetivo, que podría decirse que depende de la actitud que el hablante adopte frente a su compromiso con la verdad. Si no puede o no quiere comprometerse con ella, va a utilizar este modo. Si se compromete, usará el indicativo.

Ante esta situación, tanto el profesor como el estudiante de español como L2 o como LE deberán estar conscientes de que el subjuntivo requiere de paciencia (no se aprende totalmente en un curso intensivo o dos); de mucho trabajo, ejercicios que lleven al alumno a procesar el *input* y transformarlo en *intake* y finalmente, de tolerancia hacia los errores, pues el estudiante extranjero carece de la sensibilidad del hablante nativo que puede distinguir las sutilezas en el uso de este modo; además los errores de

subjuntivo que cometen los estudiantes, si bien delatan su extranjerismo, no interfieren en la comunicación.

En capítulos anteriores se mencionó que Corder simplificaba la complejidad del concepto: gramática pedagógica, al explicar que tiene que ver con el "qué" y con el "cómo" de la enseñanza. Pues en este caso, el subjuntivo constituye el "qué" de esta tesis, el "cómo" lo encuentro en el arte de hacer accesible la gramática a los estudiantes, con explicaciones simples, y con ejercicios diversos que ayuden al estudiante a estimular sus procesos de aprendizaje.

3.2 Los modelos

Mi propuesta está fundamentada en tres modelos: uno gramatical, dos pedagógicos y uno de diseño.

A) EL MODELO GRAMATICAL. Son varios los autores que opinan que el sistema semántico de una lengua es también importante en el aprendizaje de la misma. La crítica principal al estructuralismo, como se dijo antes, fue precisamente la falta de atención al significado. Wilkins (1976), por ejemplo, propone la organización de sílabos basada en principios semánticos y Terrell (1991) está convencido de que el proceso que realiza un estudiante para adquirir una forma en la lengua meta, consiste en hacer conexiones entre la forma y el significado.

Con base en la investigación y la experiencia de los autores que menciono, adopté como modelo para la clasificación del subjuntivo, la gramática comunicativa de Leech y Svartvik (1995). Estos autores proporcionan una clasificación semántica con observaciones sobre los diferentes matices de las expresiones que se utilizan para informar sobre la voluntad (1995:141-149).

Con este modelo como fundamento, mi clasificación del subjuntivo se presenta de la siguiente manera:

- La voluntad (con sus diferentes matices)
- La especificación de personas, objetos o situaciones
- La emoción, los sentimientos
- La posibilidad o imposibilidad
- La finalidad, la meta, el objetivo
- La duda (en sus diferentes formas)

Además de que los teóricos afirman que el estudiante prefiere procesar contenidos lexicales que gramaticales para obtener información semántica, en lo personal, me parece que podría ser más significativo y más práctico para un estudiante saber cómo se expresa la voluntad, que saber cómo funcionan las oraciones "subordinadas sustantivas objetivas directas con verbos de voluntad", pues el uso del metalenguaje implicaría un conocimiento especializado y previo por parte de los estudiantes y muchos no lo tienen, sobre todo los estudiantes jóvenes (aunque algunas veces tampoco los nativohabientes).

Por supuesto que no niego la utilidad del metalinguaje, pues como afirman los especialistas, hablar de sustantivos, adjetivos o concordancias, ayuda a los estudiantes a realizar sus conceptualizaciones que de todas maneras harán. Pero la gramática pedagógica establece que debemos hacer las explicaciones accesibles, por lo que habrá que simplificar o controlar la cantidad de metalinguaje que se utilice, siempre y cuando en el afán de simplificación no se altere el sistema.

B) EL MODELO PEDAGÓGICO. En realidad estoy utilizando dos modelos que, en mi opinión, se complementan adecuadamente para la enseñanza del español como segunda lengua. El primero es el modelo de "procesamiento del input" (Van Patten y Cadierno 1993) y el segundo es un modelo que el autor denomina "método inductivo guiado" (Corder 1988).

1. Procesamiento del input. Este modelo fue diseñado para enseñar la gramática explícita en su primera etapa. Como se explicó antes, actúa sobre el *input* de los estudiantes, de manera que las actividades que desarrollan les proporcionan la oportunidad de interpretar las relaciones

forma-significado desde el principio. Los ejercicios del subjuntivo que presento en este trabajo, siguen este modelo. Pero como se proyectaron para la etapa inicial del proceso, fue necesario complementarlos con otro tipo de ejercicios. Como dije antes, siguiendo el modelo de Corder.

2. Método inductivo guiado. En épocas pasadas, la discusión más frecuente en la literatura era sobre si debía enseñarse la gramática de manera implícita o explícita. Durante los primeros años del enfoque comunicativo, se prefería el método implícito. Corder (1988) sugirió que una combinación de ambos - al cual llamó método "inductivo guiado"- podría lograr mejores resultados, ya que, siguiendo su modelo, las explicaciones y ejemplos podían presentarse antes o después de los ejercicios, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y con el momento del aprendizaje, pues al estudiante " hay que proporcionarle los datos exactos en el momento exacto y enseñarle cómo aprender" (1988:134).

Como Corder, entiendo el aprendizaje de la gramática como una actividad de procesamiento de datos que lleva al estudiante al descubrimiento

y uso productivo de reglas. Las actividades que se proyecten deben ayudar a los estudiantes a realizar esos procesos, por eso me pareció adecuado aplicar el modelo que Corder utiliza en su trabajo, pues los ejercicios que proporciona se presentan de manera progresiva para que el alumno vaya practicando paso a paso hasta lograr la producción de las estructuras que se le enseñan. Los ejercicios que diseñé de acuerdo con este modelo, complementan el proceso que se inicia con los ejercicios de "procesamiento de input".

C) EL MODELO DE DISEÑO. J. Meza (1987), ofrece un marco de diseño alternativo para la lingüística aplicada, en el cual considera como importantes las siguientes etapas: divergencia, transformación, convergencia y evaluación. Mi modelo, como el de Meza, contempla las mismas etapas, a las cuales voy a referirme de manera breve.

1) Primera etapa o divergencia. En esta etapa se analizan las necesidades y objetivos del diseñador, de la institución y de los alumnos; así como los recursos y apoyos institucionales.

- El objetivo del diseñador en este caso, consiste en llenar un vacío que existe en el CEPE, pues no hay una gramática adecuada para los estudiantes extranjeros que aprenden español como segunda lengua en México.

- Necesidades institucionales: el CEPE no cuenta con una gramática que pueda ofrecer a los estudiantes que constantemente la piden. Las que hay en el mercado no están diseñadas para ellos.

- Necesidades de los alumnos. En primer lugar, los estudiantes extranjeros que llegan a México, necesitan comunicarse en español, pues las actividades que aquí realizan pueden ser de trabajo, de estudio o culturales. En segundo lugar, como estudiantes del CEPE, necesitan repasar los temas que van estudiando, o preparar tareas; o simplemente, ejercitar lo que ya aprendieron en clase para adquirir más confianza en el uso de la lengua.

- Recursos y apoyos institucionales. Aunque por el momento se trata solamente de una propuesta, se contó con los recursos tanto materiales

como humanos para la realización de los ejercicios como para su aplicación y prueba en un grupo de 15 estudiantes de 4o. Nivel.

2) Segunda etapa o transformación. Esta etapa quedó concluida con los tres modelos que se describen en el punto 3.2 de este trabajo: un modelo gramatical, uno didáctico (que en realidad está integrado por dos: uno inicial y otro final) y uno de diseño, que se muestra de manera gráfica en la siguiente página (Fig. No.11).

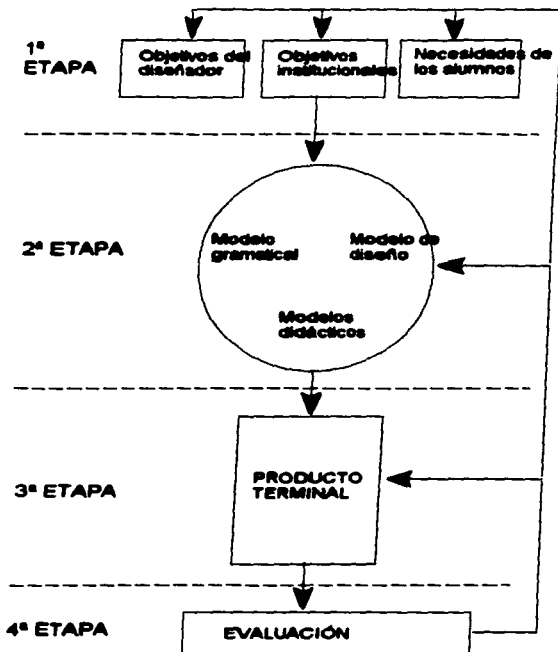


Fig. No. 11. Modelo de diseño

3) Tercera etapa o convergencia. Como resultado de aplicar los tres modelos que mencioné antes, obtuve un cuaderno de trabajo que se titula "Gramática pedagógica del español para estudiantes extranjeras" donde se explican algunos usos del subjuntivo y se proporcionan ejercicios para que el estudiante los realice en casa.

4) Cuarta etapa: evaluación. Después de revisar este cuaderno y de realizar los ejercicios en casa, los estudiantes contestaron una hoja de evaluación (que aparece al final de los ejercicios). Esta evaluación me proporcionó retroalimentación para la etapa tres; gracias a eso, pude realizar algunos cambios para mejorar el trabajo, básicamente en relación con la calidad de la impresión y la revisión de los ejercicios y las respuestas.

3.3 Los ejercicios

Como se dijo antes, los ejercicios se diseñaron tomando como base dos modelos: uno de "procesamiento de input" y otro que Corder denomina

"método inductivo guiado". Los ejercicios que aparecen antes de las explicaciones corresponden al primer modelo; los que aparecen después, al segundo.

En el ejercicio 2, los dibujos intentan servir de guía para que el estudiante comprenda que la diferencia entre: "quiero ir al cine" y "quiero que tú vayas conmigo al cine", es la aparición de otra persona distinta de la que habla, que es la que en realidad, ejecuta la acción del verbo de voluntad expresado por el sujeto "yo" (yo quiero que tú vayas al cine conmigo). El ejercicio 3 es referencial; pero los incisos b y c, son afectivos, como lo señala el modelo. Después de las explicaciones, se presentan los ejercicios que sirven para que el estudiante practique las formas del subjuntivo. En ellos debe tomar algunas veces decisiones semánticas; otras veces decisiones sintácticas. Después se presenta el pretérito de subjuntivo y su uso en este mismo tipo de oraciones. Los ejercicios de producción son controlados, el estudiante toma algunas decisiones, pero no se incluyen ejercicios de producción libre, ya que éstos requieren de la corrección del profesor, pues no tienen una respuesta única. Hay que recordar que la propuesta consiste en una gramática de referencia que el alumno pueda consultar por su propia

cuenta y practicar en ella los temas que juzgue necesarios. Si en el futuro se decidiera incluir ejercicios de producción libre, tendría que aclararse que se requiere de la corrección por parte de un profesor o, por lo menos, de un nativo hablante.

4. GRAMATICA PEDAGOGICA DEL ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La sección que aparece a continuación constituye prácticamente el producto final de este trabajo, es la parte práctica, la que se entregó a los estudiantes para su uso, y evaluación. En ella se proporcionan explicaciones y ejercicios sobre el uso del subjuntivo para expresar voluntad, para especificar objetos y para expresar emociones.

La primera parte (la que se refiere a la voluntad) se probó con estudiantes del CEPE, de 4o. nivel. Las evaluaciones se muestran en el anexo No. 2.

El segundo tema (uso del subjuntivo para especificar objetos y personas), lo probé personalmente con alumnos anglohablantes de 6o. nivel que aprenden español como LE en la Escuela de San Antonio. Pude

observar que los estudiantes podían realizar mejor su tarea después de leer las explicaciones y resolver los ejercicios en casa.

El tema siguiente (las emociones y sentimientos) todavía no se prueban, pero se presenta en la propuesta, al igual que los otros dos temas, a manera de ejemplo.

**GRAMATICA PEDAGOGICA DEL ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES
EXTRANJEROS**

EL SUBJUNTIVO

CONTENIDO

Introducción	121
El presente de subjuntivo	125
Ejercicios con expresiones de voluntad	127
El pretérito o imperfecto de subjuntivo	143
Ejercicios con descripción de personas, objetos o situaciones específicos	148
Ejercicios con expresiones de emoción y sentimiento.	158
Respuestas a los ejercicios	166

FALTA PAGINA

No. 121

La gama de conceptos que puedes expresar con el subjuntivo es muy rica, pero en todos ellos, el ingrediente de inseguridad, duda, negación, voluntad o deseo, es necesario para que exista el subjuntivo. Observa::

1. LA VOLUNTAD en sus diferentes matices, desde la simple expresión de los buenos o malos deseos, la persuasión, la sugerencia o el ruego, hasta el mandato o la prohibición:

¡Que seas muy feliz!

Será bueno que consultes ese asunto con tu abogado.

Es mejor que te cuides.

Te sugiero que vayas al médico.

Te pido que te portes bien.

El juez manda que se cumplan las leyes.

El maestro prohíbe que los alumnos fumen en clase.

2. LA VOLUNTAD O INSEGURIDAD QUE SE MANIFIESTA EN LA ESPECIFICACION DE PERSONAS, OBJETOS O SITUACIONES (después de verbos como querer, necesitar, solicitar, buscar o con otros verbos en oraciones negativas). Ejemplos:

Quiero comprar un coche que sea convertible y que tenga el toldo rojo.

**Necesito una casa que tenga estacionamiento para cuatro coches.
Buscan una secretaria que sepa utilizar la computadora.
No tengo un diccionario que me resuelva esta duda.
No encuentro una sala que me guste.**

3. LA EMOCION , LOS SENTIMIENTOS

**Me preocupa que salgas sola de noche, te pueden asaltar.
Me alegra que mis amigos se diviertan.
Me da gusto que termines tu carrera.
Me molesta que Paco hable mal de mis amigos.**

4. LA FINALIDAD, LA META, EL OBJETIVO

**Estudia mucho para que pases el curso.
Sal con tus amigos para que te diviertas.
Ahorra para que te compres el coche que quieras.**

5. LA POSIBILIDAD, LA IMPOSIBILIDAD:

**Es posible que llueva hoy.
Es imposible que un hombre se convierta en pájaro.
Según los investigadores, es posible que el volcán haga erupción.**

6. LA OPINION INSEGURA, LA DUDA, LA NEGACION.

a) La opinión en oraciones interrogativas o negativas.

¿Crees que Jorge llegue a tiempo?

¿Creen que venga el profesor?

No creo que llegue a tiempo.

No creo que Miguel termine su carrera.

No me parece bien que actúes de esa manera.

b) La duda

Dudo que confíen en ti.

No sé si Alicia venga a la conferencia.

No sé si Antonio esté actuando correctamente

c) Con verbos de percepción:

No veo que haya paz en el mundo.

No oigo que toque la música.

A continuación encontrarás algunas explicaciones sobre el uso del subjuntivo, cuadros de conjugación verbal, ejercicios y las respuestas de éstos. La última página es un cuestionario que servirá para evaluar los ejercicios, por favor contéstalo y entrégalo a tu maestro(a). Esperamos que este material te sea de utilidad para entender la subjetividad de la lengua en general y, en particular, el uso del subjuntivo.

EL PRESENTE DE SUBJUNTIVO

El presente de subjuntivo tiene la peculiaridad de representar, con una misma forma, dos tiempos: el presente y el futuro. Ejemplos: quiero que me digas la verdad ahora mismo (presente); quiero que me acompañes al museo mañana en la tarde (futuro). En seguida te presentamos la forma. Los usos con valor presente y con valor futuro los irás aprendiendo con las explicaciones y los ejercicios.

	CANTAR	COMER	VIVIR
yo	cante	coma	viva
tú	cantes	comas	vivas
él, ella, usted	cante	coma	viva
nosotros	cantemos	comamos	vivamos
ellos, ellas, ustedes	canten	coman	vivan

Los verbos: **estar, ser, dar, ir, saber, haber y ver** tienen formas especiales para el subjuntivo. Observa:

	ESTAR	SER	DAR
yo	esté	sea	dé
tú	estés	seas	des
él, ella, usted	esté	sea	dé
nosotros	estemos	seamos	demos
ellos, ellas, ustedes	estén	sean	den

	IR	SABER	HABER	VER
yo	vaya	vea	haya	vea
tú	vayas	veas	hayas	veas
él, ella, usted	vaya	vea	haya	vea
nosotros	vayamos	sepamos	hayamos	veamos
ellos, ellas, ustedes	vayan	sepan	hayan	vean

EJERCICIOS CON EXPRESIONES DE VOLUNTAD

EJERCICIO 1

A. Lee los siguientes diálogos

Como todos los domingos, el señor y la señora Pérez y su pequeño hijo van a desayunar al restaurante. Mientras esperan a que les tomen la orden, comentan acerca del menú.

Sra. Pérez: ¿ qué vas a desayunar, querido?

Sr. Pérez: Voy a pedir jugo de naranja, enchiladas verdes y café. ¿Y tú?

Sra. Pérez: Yo quiero que me traigan una ensalada de frutas con queso y un té de manzanilla.

Sr. Pérez: ¿ Vas a comer sólo eso?

Sra. Pérez: Sí, no quiero subir de peso.

Sra. Pérez: ¿Y tú, Jorgito? ¿Qué vas a pedir?

Jorgito: Yo quiero que me traigan jugo de zanahoria... y también ... hot cakes con mermelada... y también que me traigan tacos de pollo y leche... y un flan... pastel de chocolate y...
... y también que me traigan tacos de pollo y leche... y un flan... pastel de chocolate y...

Sr. Pérez: ¿Vas a comer todo eso?

Jorgito: Sí papi, yo quiero subir de peso.

Sr. Pérez: Está bien... Espero que nos sirvan pronto porque tengo mucha hambre.

B. Relaciones. Escribe sobre la línea los números que correspondan a cada persona.

Sra. Pérez _____

1. Quiere que le traigan jugo de naranja.
2. No quiere subir de peso.
3. Quiere enchiladas verdes y café.
4. Quiere una ensalada de frutas con queso.
5. Quiere hot cakes con mermelada.
6. Quiere que le traigan jugo de zanahoria.
7. Quiere un té de manzanilla.
8. Quiere que le traigan tacos de pollo.
9. Quiere un flan y pastel de chocolate.

Sr. Pérez _____

Jorgito _____

EJERCICIO 2

Relaciona los dibujos con las oraciones. Escribe sobre la línea el número que corresponda.

Quiero que tú vayas conmigo al cine. _____

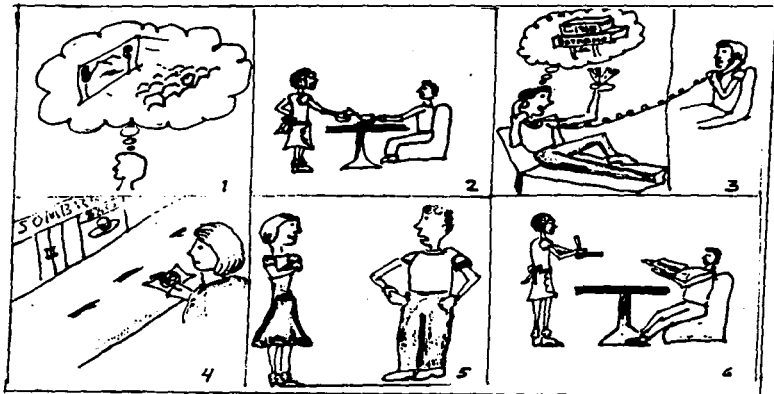
Necesito más dinero. _____

Quiero ir al cine. _____

Quiero un café. _____

¿Quieres que yo te sirva el café? _____

Necesito que tú me des más dinero. _____



EJERCICIO 3

Juanito es un joven de 17 años, está a punto de entrar a la universidad, pero no sabe que carrera va a escoger. Su padre quiere que estudie medicina; su madre quiere que estudie derecho; su abuelo, que es antropólogo, quiere que estudie antropología y sus maestros le sugieren que estudie música.

a) ¿Qué quieren los familiares y maestros que Juanito estudie?
Relaciona las columnas

- ___ Quiere que estudie medicina
- ___ Quiere que estudie derecho
- ___ Quiere que estudie antropología
- ___ Quieren que estudie música

- a) Su madre
- b) Sus maestros
- c) Su padre
- d) Su abuelo

b) ¿Qué quieres hacer en México? Marca con una X

- Quiero estudiar arquitectura _____
- Deseo conocer las costumbres de los mexicanos _____
- Quiero viajar por todo el país _____
- Quiero trabajar _____
- No quiero hacer nada _____
- Deseo conocer la cultura mexicana _____

c) ¿Qué es lo que más deseas mientras estás en México?

Escribe sí o no

- a) Deseo que mi novia (o) venga a vivir conmigo _____
- b) Necesito que mis padres me manden mucho dinero _____
- c) Espero que mis amigos me escriban _____
- d) Quiero aprender muy bien el español _____

EJERCICIO 4

El hijo de Juan terminó sus estudios en una universidad de México, ahora necesita hacer su tesis y presentar un examen para obtener el título de abogado.

Escoge la frase que puede ser la segunda parte de cada oración.

Juan espera _____

- a) que su hijo se reciba pronto.
b) recibirse pronto.

Juan desea _____

- a) presentar un buen examen.
b) que su hijo presente un buen examen.

Juan quiere _____

- a) hacer la tesis.
b) que su hijo haga la tesis.

La expresión de la voluntad, se puede complementar de tres maneras diferentes. Observa los ejemplos:

1. Necesito un teléfono.
2. Necesito hablar por teléfono.
3. Necesito que Francisco me hable por teléfono.

Los verbos de voluntad pueden complementarse con un sustantivo, con un infinitivo o con una oración en subjuntivo.

SE UTILIZA SUSTANTIVO O INFINITIVO cuando hay un único sujeto que expresa su voluntad. Ej: quiero un café; quiero tomar café.

SE UTILIZA SIEMPRE EL SUBJUNTIVO cuando la voluntad del sujeto la realiza otra persona. Ej: quiero que Elsa me traiga el café.

Observa que se usa "que" entre la primera oración y la segunda.

Algunos de los verbos más frecuentes para expresar la voluntad, en sus diferentes matices, son:

aconsejar	desear	exigir
recomendar	esperar	mandar
sugerir	querer	ordenar
pedir	necesitar	prohibir
rogar	decir	impedir
suplicar	preferir	oponense a
	permitir	

EJERCICIO 5

Selecciona la opción correcta. Marca con una X. Fíjate en el ejemplo.

1. Los ciudadanos esperan que

- a) *la policía los protege*
- X a) la policía los proteja**
- b) *la policía proteger*

2. El agente aduanal necesita

- a) *revisar nuestros documentos*
- b) *revisa nuestros documentos*
- c) *revisa nuestros documentos*

3. Mis amigos quieren que

- a) *Viajar con ellos a Oaxaca*
- b) *viajo con ellos a Oaxaca*
- c) *viaje con ellos a Oaxaca*

4. Mi médico sugiere que

- a) hacer unos estudios
- b) me haga unos estudios
- c) me hago unos estudios

5. Los turistas prefieren

- a) compran un buena mapa
- b) comprar un buen mapa
- c) compren un buen mapa

6. El director exige que

- a) todos llegar temprano
- b) todos llegen temprano
- c) todos lleguen temprano

EJERCICIO 6

Relaciona las columnas. Escribe en la línea el número que corresponda de acuerdo con el sentido de la oración. Fíjate en el ejemplo.

- | | |
|---|--|
| 1. El ruido nos impide | _____ que tengamos listo el trabajo para mañana. |
| 2. Me opongo a que la empresa | _____ invertir en bienes raíces. |
| 3. El corredor de bolsa recomienda | <u> 1 </u> concentrarnos en nuestro trabajo |
| 4. El jefe nos pide | _____ gaste tanto dinero en publicidad. |
| 5. La compañía quiere que sus empleados | _____ comamos en la oficina |
| 6. El director no permite que nosotros | _____ tengan buenas condiciones de trabajo. |
| 7. El reglamento prohíbe | _____ hacer llamadas de larga distancia. |

EJERCICIO 7

De acuerdo con el sentido de la oración, circula la opción que consideres adecuada. Fijate en el ejemplo.

1. Los padres desean que sus hijos

a) consumen drogas

b) sean felices

2. Los maestros quieren que sus alumnos

a) sean puntuales

b) lleguen tarde

3. En las gasolineras prohíben que la gente

a) beje de su automóvil

b) fume

4. Los comerciantes prefieren que la gente

a) pague con tarjeta de crédito

**b) se lleve la mercancía
sin pagar**

5. Mis jefes me exigen que

a) trabaje con eficiencia

b) descanse en la oficina

6. Las mascotas necesitan que sus amos

a) las molesten

b) las cuiden

EJERCICIO 8

Escoge uno de los siguientes verbos para completar las oraciones:
apoyar, buscar, comprar, contestar, correr, ganar, preparar, publicar, ser,
terminar. Sigue el ejemplo.

1. No quiero que los niños corran en la calle, es muy peligroso.
2. Te pido que _____ esos documentos.
3. Les recomiendo que _____ ese libro.
4. Les deseo que _____ el concurso.
5. No nos permitan que _____ esa noticia.
6. Nos piden que _____ sus cartas.
7. Nos aconsejan que _____ el trabajo a tiempo.
8. Nos sugieren que _____ la conferencia.
9. Te ruego que _____ mi socio.
10. Me impiden que _____ esa decisión.

EJERCICIO 9

Escribe en subjuntivo los verbos que están subrayados.

Ejemplo: Los niños comen muchos dulces.

No quiero que los niños coman muchos dulces.

1. Hablas muy rápido.

Te ruego que no _____ tan rápido porque no te entiendo.

2. No me visitas nunca.

Espero que me _____ de vez en cuando.

3. Todavía no pagamos la renta.

Nos piden que _____ la renta hoy mismo.

4. Cometes muchos errores.

Te suplico que no _____ tantos errores.

5. Si pinto la cebolla, me arden los ojos.

Te pido que _____ tú la cebolla.

6. Todavía no descubren al asesino.

Espero que _____ pronto al asesino.

EJERCICIO 10

Cambia las oraciones como en el ejemplo.

Ejemplo:

1. El director quiere que los alumnos vean esa obra de teatro.
El director quiere ver esa obra de teatro.

2. El maestro necesita que los alumnos tomen un descanso cada hora.

3. El líder quiere que los asistentes expresen sus ideas.

4. Me opongo a que ellos paguen intereses tan altos.

5. El gobierno desea que los habitantes conserven su popularidad.

6. El médico prefiere que sus pacientes coman alimentos naturales.

7. Ese niño quiere que sus padres tengan una mascota.

En la conversación cotidiana, expresamos los buenos deseos con subjuntivo y, aunque se omite la palabra "deseo", se sobrentiende. Observa los ejemplos:

(deseo)

¡Que tengas un buen viaje!

¡Que salgas bien en tu examen!

¡Que seas muy feliz!



EJERCICIO 11

Lee las siguientes expresiones:

- a) Que tengas un buen viaje.
- b) Que te vaya bien.
- c) Que sean muy felices.
- d) Que vivas muchos años.
- e) Que tengas un feliz cumpleaños.
- f) Que pases una feliz Navidad.
- g) Que el Año Nuevo traiga mucha felicidad.
- h) Que te alivies pronto.
- i) Que ganes el concurso.
- j) Que obtengas el empleo.
- k) Que la Navidad traiga la paz a tu hogar.
- l) Que te mejores.
- m) Que vuelvas pronto.

Asocia las expresiones anteriores con las siguientes situaciones. Fíjate en el ejemplo.

1. Un amigo celebra su cumpleaños (d, e)

- 2. Es Navidad ()
- 3. Un amigo se va de viaje ()
- 4. Tu padre se encuentra en el hospital ()
- 5. Una amiga participa en un concurso ()
- 6. Tu hermano está buscando empleo ()
- 7. Unos amigos se casan ()
- 8. Es Año Nuevo ()

EL PRETERITO O IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO

El pretérito de subjuntivo o imperfecto, es el único tiempo que tiene dos formas, una terminada en ARA, IERA y otra terminada en ASE, IESE, de las cuales, la primera es más frecuente en el español de América.

Se utiliza esta forma para indicar pasado: ayer cuando te hablé por teléfono, no creí que estuvieras tan enfermo; y para hablar del futuro: Pedro quería que nos viéramos hoy a las 8:00 P.M. (Aunque algunas expresiones como "hoy" pueden parecer indicadores de presente, la idea que se expresa con pretérito de subjuntivo siempre es futura).

Ahora vas a conocer la forma del pretérito y algunos de sus usos.
 Observa.

	CANTAR	COMER	VIVIR
yo	cant-ara (o -ase)	com-iera (o -iese)	viv-iera (o -iese)
tú	cant-aras (o -ases)	com-ieras (o -ieses)	viv-ieras (o -ieses)
él, ella, usted	cant-ara (o -ase)	com-iera (o -iese)	viv-iera (o -iese)
nosotros	cant-áramos (o -ásemos)	com-iéramos (o -iésemos)	viv-iéramos (o -iésemos)
ellos, ellas, ustedes	cant-aran (o -asen)	com-ieran (o -iesen)	viv-ieran (o -iesen)

La voluntad también puede expresarse en pasado. Observa.

1. María quiso que fuéramos a su fiesta.
2. Ella deseaba que invitáramos a nuestros amigos.
3. Nos pidió que lleváramos refrescos.
4. Nos recomendó que llegáramos antes de las 10:00 P. M.

EJERCICIO 12

Voy a Brasil a visitar a mi amiga Dinorah. Ella me hizo algunas recomendaciones.

Relaciona las columnas para obtener oraciones lógicas.

- | | |
|-----------------|--|
| 1. Me pidió | _____ que volara por "Aerocarrioca" |
| 2. Insistió | _____ que le hablara al llegar. |
| 3. Me aconsejó | _____ que comprara cheques de viajero. |
| 4. Me recomendó | _____ en que me hospedara en su casa. |

EJERCICIO 13

La única hija de unos padres posesivos salió de vacaciones con sus amigos.

A. Escribe la primera parte de la oración.

Sus padres

- _____ que invitara a su novio.
_____ que no tomara bebidas alcohólicas.
_____ que les hablara por teléfono todos los días.

B. Marca con X las oraciones que correspondan a tu propia experiencia.

Cuando empecé a manejar, mis padres:

- Me pidieron que condujera con precaución.
 Me permitían ir a las fiestas con mis amigos.
 Me prohibían prestar el coche.
 Me recomendaban que estacionara el coche en un lugar seguro.
 Me exigieron que leyera el reglamento de tránsito.
 Me prohibieron que manejara en carretera.
 Me ordenaron que no manejara a más de 120 Km. por hora.

EJERCICIO 14

Transforma las oraciones como en el ejemplo para saber por qué Pepe tuvo una semana muy pesada.

Ejemplo: *Sus jefes le pidieron organizar el archivo.*

Sus jefes le pidieron que organizara el archivo.

1. Le rogaron trabajar el sábado y el domingo.

2. Le pidieron no dejar ningún asunto pendiente.

3. No le permitieron desayunar en la oficina.

4. Le aconsejaron llegar temprano todos los días.

5. Le prohibieron usar la computadora de 12:00 a 5:00 P. M.

6. Le sugirieron no tomar vacaciones hasta terminar totalmente este trabajo.

A continuación te presentamos una lista de verbos que en pretérito (de indicativo o de subjuntivo) presentan alguna irregularidad, a diferencia de los regulares, que aparecen en la P. 125. Consulta esta lista cuantas veces sea necesario.

Verbo	Pret. Indicativo	Pret. Subjuntivo
andar	anduve	anduviera
caber	cupe	cupiera
dar	di	diera
decir	dije	dijera
dormir	dormí	durmiera
estar	estuve	estuviera
ir (igual que ser)	fui	fuera
oír	oí	oñera
poder	pude	podiera
poner	puse	pusiera
querer	quise	quisiera
saber	supe	supiera
tener	tuve	tuviera
traducir	traduje	tradujera
traer	traje	trajera
venir	vine	viniera
ver	vi	viera

**LA DESCRIPCIÓN DE PERSONAS, OBJETOS O SITUACIONES
ESPECÍFICOS**

EJERCICIO 15

José y Lilia van a comprar una casa. Ellos tienen tres hijos y dos perros.

Marca con X las cualidades que debe tener la casa de esta familia.

José y Lilia necesitan una casa:

- a) ___ que tenga dos recámaras.
- b) ___ que tenga un jardín grande.
- c) ___ que tenga un solo baño.
- d) ___ que tenga cuatro recámaras.
- e) ___ que tenga un cuarto de juegos.

EJERCICIO 16

El gerente de una importante compañía constructora solicita un arquitecto y un contador.

Marca con X las cualidades que debe tener cada uno y las que pueden referirse a los dos.

Se solicita una persona

Arquitecto Contador Ambos

1. Que sepa calcular impuestos	—	—	—
2. Que pueda diseñar casas y edificios	—	—	—
3. Que sea responsable	—	—	—
4. Que conozca los reglamentos de construcción.	—	—	—
5. Que tenga experiencia	—	—	—
6. Que desarrolle sistemas de Contabilidad	—	—	—
7. Que tenga ideas innovadoras	—	—	—
8. Que sepa tratar a los clientes	—	—	—

EJERCICIO 17

Imagina que vas a comprar un coche.

Escribe en las líneas las cualidades que quieres para tu coche.

Voy a comprar un coche

que tenga _____

que sea _____

que esté _____

que corra _____

que no sea _____

EJERCICIO 18

Vas a contratar la suscripción a una revista.

Marca las características que tú quieres que tenga.

Necesito una revista	SI	NO
1. Que se publique cada semana	___	___
2. Que sea interesante	___	___
3. Que cueste más de \$200.00	___	___
4. Que esté bien ilustrada	___	___
5. Que trate temas importantes	___	___
6. Que tenga la letra muy chica	___	___
7. Que se publique una vez al mes	___	___
8. Que pueda leerse fácilmente	___	___
9. Que tenga muchos anuncios	___	___

Quando nos referimos a personas, objetos o situaciones específicos, se utilizan expresiones como las siguientes. Observa los ejemplos.

El libro que leí esta semana era de poesía.
especifica cuál libro

La chica que te presenté hoy es amiga de mi hermano.
especifica cuál chica

Recordé los momentos que pasamos juntos
especifica la situación

Observa también que las oraciones que caracterizan a los objetos, personas o situaciones, se unen por medio de "QUE":

El hombre que vino ayer, vendía aspiradoras

Estas oraciones pueden construirse con indicativo o con subjuntivo.

SE USA SIEMPRE INDICATIVO cuando nos referimos a objetos, personas o situaciones que están bien identificados por el hablante. Observa, además, que las oraciones se encuentran en presente o en pasado.

La historia que te conté, se desarrolló en un pueblo mexicano.

La película que estamos viendo se filmó en Francia.

La revista que me recomendaste es muy interesante.

El policía que vive en la esquina trabaja en un banco.

El maestro que me enseña inglés tiene buen acento.

SE USA SIEMPRE SUBJUNTIVO

1) Cuando el hablante desconoce los objetos, personas o situaciones.

(Observa que las acciones no se han realizado en el momento en que se habla, por lo que hay cierta inseguridad). Ejemplos:

Repite las palabras que escuches.

Compra el periódico que encuentres.

Escucha la música que quieras.

Prefiero la comida que tenga pocas calorías.

Escoge el pastel que te guste.

2) Cuando especificamos las cualidades que deben tener las personas o los objetos que queremos, solicitamos, buscamos o necesitamos. (verbos de voluntad). Observa, además, que en estos ejemplos las características de los objetos o personas no se han dado en el momento en que se habla, pero se espera que se den en el futuro. Ejemplos:

Solicitan una secretaria que sepa computación.

Busco un libro que trate de ecología.

Quiero comprar un coche que sea económico.

Deben contratar un ingeniero que hable inglés y francés.

Necesito rentar un departamento que tenga aire acondicionado.

3) Cuando utilizamos oraciones negativas. Ejemplos:

No conozco ningún libro que trate de la ecología.

No encuentro ningún departamento que tenga aire acondicionado.

No contratan a nadie que no hable inglés y francés.

No hay ninguna secretaria que sepa computación.

No voy a comprar ningún coche que no sea económico.

EJERCICIO 19

El señor Gómez va a inaugurar un negocio. Transforma las oraciones como en el ejemplo para saber qué necesita.

Ejemplo: Busca una oficina. Debe estar en el centro.

Busca una oficina que esté en el centro.

1. Necesita comprar un conmutador. Debe ser automático.

2. Necesita una computadora. Debe tener un procesador veloz.

3. Va a contratar un policía. Debe estar bien entrenado.

4. Solicita una secretaria. Debe hablar inglés y francés.

5. Busca tres empleados. Deben ser responsables y trabajadores.

6. Busca una impresora. Debe imprimir con claridad.

7. Quiere comprar muebles. No deben costar mucho.

8. Necesita contratar una recepcionista. Debe tener buen carácter.

EJERCICIO 20

Relaciona las columnas para obtener oraciones lógicas.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| 1. Solicito una cocinera | ___ que vimos ayer en el museo, era mi amigo. |
| 2. Dame el libro | ___ que visitamos ayer, me parecieron muy bonitas. |
| 3. El joven | ___ que repare bien los coches. |
| 4. Estoy buscando un mecánico | ___ que esté actualizado. |
| 5. Van a contratar un policía | ___ que quieras. |
| 6. La leche | ___ que sepa preparar comida mexicana. |
| 7. Me piden un informe | ___ que sepa karate. |
| 8. Las tiendas | ___ que está sobre el escritorio. |
| 9. Necesito una máquina de escribir | ___ que compraste en el super estaba agria. |
| 10. Cómprate el collar | ___ que tenga memoria. |

EJERCICIO 21

Después de leer el siguiente texto,

- a) Subraya el verbo que complete mejor la oración.
b) Escribe en la línea el verbo que escogiste en el tiempo adecuado.

1. haber - tener

2. ser - estar

3. ser - estar

4. haber - dar

5. contar - contener

El verano pasado, mi familia y yo quisimos ir a un lugar que (1) _____ playas. Decidimos ir a Baja California. Ahí buscamos un hotel que (2) _____ cerca del centro, pero con vista al mar.

A mi esposo y a mí nos gusta disfrutar la comida internacional, así que nos aseguramos de que el cocinero (3) _____ muy bueno y de que el restaurante y los bares (4) _____ servicio las 24 horas del día.

A mis hijos les interesan mucho los deportes, por eso nos interesaba que el hotel (5) _____ con las instalaciones adecuadas para practicar el tenis, voleybol, gimnasia, natación, etc.

Fueron unas vacaciones maravillosas.

LAS EMOCIONES, LOS SENTIMIENTOS

EJERCICIO 22

A. Lee la entrevista que un periodista hizo a Teresita Modesta, una actriz muy popular.

- P:** Sabemos que empezaste tu carrera como modelo, dime: ¿El modelaje sigue siendo tu actividad favorita?
- T:** Hago modelaje, pero también me entusiasma que me inviten a participar en concursos de belleza.
- P:** ¿Cómo llegaste a la televisión?
- T:** Un amigo me presentó a un productor, desde entonces trabajo en la televisión. Me encanta que me busquen para hacer telenovelas. En realidad me gusta hacer de todo: cantar, bailar, actuar. Porque mientras más cosas hago, me siento más satisfecha, más completa.
- P:** Sabemos que hace tiempo trataste de grabar un disco, ¿qué pasó?
- T:** Fue un intento fallido. Invertí todo mi dinero y ahora me da tristeza reconocer que me engañaron, pero así es la vida.
- P:** ¿Tomaste clases de canto?

- T: Todavía las tomo y luego las dejo por falta de tiempo; no me considero buena cantante, pero me alegra que el público escuche mis canciones.
- P: ¿Te has hecho cirugía?
- T: No, a mí me interesa que la gente me vea totalmente natural.
- P: ¿Eres ambiciosa?
- T: Sí, quiero tener éxito y dinero.

B. Escribe la emoción que le causan a Teresita los siguientes hechos:

- Que la inviten a participar en concursos de belleza _____
- Que la busquen para hacer telenovelas _____
- Cantar, bailar y actuar _____
- Reconocer que la engañaron _____
- Que el público escuche sus canciones _____
- Que la gente la vea totalmente natural _____

EJERCICIO 23

<p>Marca la opción que corresponda a tus propios sentimientos.</p>
--

	me gusta	me molesta	no me interesa
-Que los artistas se superen.	___	___	___
-Que el público no se comporte debidamente.	___	___	___
-Que las jóvenes griten cuando cantan sus artistas favoritos.	___	___	___
-Que los cantantes graben muchos discos.	___	___	___
-Que los artistas sean orgullosos y superficiales.	___	___	___
-Que las actrices produzcan artículos de belleza.	___	___	___
-Que los productores filmen películas de mala calidad.	___	___	___
-Que los periodistas entrevisten a los nuevos valores.	___	___	___

La causa de las emociones y sentimientos pueden expresarse de diferentes maneras. Observa:

Me molesta el ruido
 hacer ruido
 que tú HAGAS tanto ruido

Se utiliza el **SUBJUNTIVO** cuando los sentimientos o emociones son provocados por las acciones de otras personas:

Me agrada que mis padres vengan a visitarme, pero me entristece que se vayan tan pronto.

Estas expresiones se construyen con los siguientes elementos:

pronombres de objeto indirecto	verbo que expresa emoción	sujeto
me	gusta	la televisión (sustantivo)
te	disgusta	ver la televisión (infinitivo)
le	molesta	que los niños vean la televisión
nos	encanta	(oración con subjuntivo)
les	entristece	

Para expresar emociones sobre hechos presentes se utiliza el presente de subjuntivo.

Ejemplos: Me encanta que me invites a comer al restaurante.
Nos preocupa que la Ciudad esté tan contaminada.

Los verbos más usuales para expresar emoción, se encuentran en el siguiente cuadro:

satisfacer	doler	asustar/dar miedo
complacer	entristecer/dar tristeza	sorprender
encantar	apenar/dar pena	asombrar
gustar/dar gusto	preocupar	extrañar
alegrar	enfurecer	aburrir
agradar	fastidiar	interesar
entusiasmar	molestar	

EJERCICIO 24

Agrega me, te, le, nos o les.

- 1.-A nosotros _____ da tristeza que mucha gente muera en el mundo.
- 2.- A Patricia _____ aburre que su novio hable siempre del mismo tema.
- 3.-A mí _____ apena que mi vecino tenga tan mala suerte.
- 4.-A Oscar _____ alegra que sus amigos vengán a su casa.
- 5.-¿A ti _____ asusta que los volcanes hagan erupción?
- 6.- A mí _____ duele que hables mal de mí.
- 7.- ¿A ustedes _____ extraña que María no venga a la fiesta?
- 8.- A mí _____ da gusto que me escribas.

EJERCICIO 25

Coloca los verbos en su lugar para formar oraciones lógicas. Escógelos de la siguiente lista.

interesar
disgustar

molestar
agradar

aburrir

nos _____ que haya tantos museos en la Ciudad

me _____ que las personas sean mentirosas

les _____ que cuente siempre los mismos chistes

le _____ que le hablen por teléfono a las 3:00 A.M.

¿ te _____ que el director conozca tu nuevo proyecto?

EJERCICIO 26

Express la emoción que te causan los siguientes hechos.

Ejemplo:

Los niños juegan con su padre

Me gusta que los niños jueguen con su padre

1.- Mi madre gana mucho dinero en su negocio

2.- Los estudiantes no hacen su tarea

3.- Mi hermano lee muchos libros interesantes

4.- En algunos países tiembla con frecuencia

5.- Francisco prepara el desayuno para mí

6.- Los recursos naturales se consumen rápidamente

SOLUCION A LOS EJERCICIOS

Ejercicio	Respuestas
No.	
1B	Sra. Pérez: 4-7-2 Sr. Pérez: 3-1. Jorgito: 5-6-6-9
2	3, 4, 1, 6, 2, 5
3	a) c-a-d-b b) y c) cualquier respuesta
4	a-b-b
5	a-c-b-b-c
6	4-3-1-2-6-5-7
7	a-b-a-a-b
8	busques, compren, ganen, publiquemos, contestamos, terminemos, preparemos, seas, apoye.
9	hables, visites, paguemos, cometas, partas, descubran
10	El maestro necesita tomar un descanso. El líder quiere expresar sus ideas. Me opongo a pagar intereses tan altos. El gobierno desea conservar su popularidad. El médico prefiere comer alimentos naturales. Ese niño quiere tener una mascota.
11	2 (k-f) 3 (m-b-a) 4 (l-h) 5 (l) 6 (j) 7 (c) 8 (g) 9 (d-e)
12	(4 ó 3) (1) (3 ó 4) (2)

- 13 A. Posibles respuestas: le prohibieron, le recomendaron, le pidieron
 B. Cualquier respuesta
- 14 Le rogaron que trabajara...
 Le pidieron que no dejara...
 No le permitieron que desayunara
 Le aconsejaron que llegara
 Le prohibieron que usara
 Le sugirieron que no tomara
- 15 b) d) d)
- 16 Arquitecto: 2-4 Contador: 1-6 Ambos: 3,5,7,8
- 17 Cualquier respuesta
- 18 Cualquier respuesta
- 19 1. Necesita comprar un conmutador que sea automático.
 2. Necesita una computadora que tenga un procesador veloz
 3. Va a contratar un policía que esté bien entrenado
 4. Solicita una secretaria que hable inglés y francés.
 5. Busca tres empleados que sean responsables y trabajadores.
 6. Busca una impresora que imprima con claridad.
 7. Quiere comprar muebles que no cuesten mucho.
 8. Necesita contratar una recepcionista que tenga buen carácter.

- 20 3-6-4-7-10-1-5-2-6-9
- 21 tuviera, estuviera, fuera, diera, contara.
- 22 B le entusiasma, le encanta, le gusta, le da tristeza, le alegra, le interesa.
- 23 Cualquier respuesta
- 24 nos-le-me-le-te-me-les-me
- 25 agrada, molesta, aburre, disgusta, interesa
- 26 Posibles respuestas
- Me satisface que mi madre gane mucho dinero.
- Me molesta que los estudiantes no hagan la tarea.
- Me gusta que mi hermano lea muchos libros.
- Me asusta que en algunos países tiemble con frecuencia.
- Me encanta que Francisco prepare el desayuno para mí.
- Me preocupa que los recursos naturales se consuman rápidamente.

5. CONCLUSIONES

La pregunta inicial del presente trabajo era: **¿hace falta una gramática pedagógica para los estudiantes del CEPE?**

Los cuestionarios que apliqué a los profesores me indicaron que **si hace falta una gramática pedagógica, pero las teorías que revisé me dicen que no hace falta una, sino dos: la del maestro y la del estudiante.**

Estas dos gramáticas, o por lo menos una de ellas, teóricamente debe estar contenida en los libros de texto, principalmente en las explicaciones y en los ejercicios.

Las explicaciones deben ser accesibles a los estudiantes, pero las explicaciones de los libros del CEPE son muy parecidas a las de la gramática normativa, donde se utiliza el metalenguaje que pocos estudiantes entienden y a otros no les interesa.

El número de ejercicios que proporcionan los libros es limitado. Corder sugiere que los ejercicios deben ser abundantes para que conduzcan al estudiante al descubrimiento y uso productivo de reglas. Algunos ejercicios dirigen al estudiante directamente a la producción, sin considerar que el

aprendizaje de la gramática es una actividad de procesamiento de datos y que esta actividad se realiza en diferentes etapas.

Como se mencionó antes, la gramática pedagógica básicamente tiene que ver con el "qué" y con el "cómo" de la enseñanza de lenguas. En cuanto al "qué", la teoría lingüística se ha enriquecido con aportaciones de otras disciplinas, de tal manera que ahora existen numerosos estudios sobre diferentes temas y desde diferentes puntos de vista. En 1977, por ejemplo, Fente decía que el subjuntivo había sido tratado de manera superficial. En la actualidad podría decirse que el subjuntivo y otros temas han sido estudiados ampliamente, de manera que el "qué", podría decirse que está resuelto.

Por lo que se refiere al "cómo", es verdad que las teorías sobre enseñanza de lenguas todavía no son capaces de explicar cuál es exactamente el efecto de la instrucción gramatical en la adquisición de una segunda lengua, pero se ha comprobado por una parte, que por lo menos sirve para acelerar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y por la otra, las teorías que se revisaron coinciden en afirmar que la práctica puede convertir el aprendizaje en adquisición. Además, el modelo de Van Patten y Cadierno ha probado su efectividad en diversas ocasiones, por lo que en mi opinión, debe mirarse como una alternativa valiosa para la enseñanza de la gramática explícita si creemos que la manera tradicional debe ser modificada para que el estudiante obtenga mayores beneficios.

Los estudiantes que realizaron los ejercicios tuvieron poca dificultad para entender el uso del subjuntivo. Las evaluaciones que presentaron, además de ser muy positivas, me proporcionaron la retroalimentación necesaria para realizar algunos cambios; así que la nueva versión corregida que presento en esta ocasión, promete todavía mejores resultados.

Explicé también al principio de este trabajo, que las características de los estudiantes del CEPE son heterogéneas en cuanto que poseen diferentes lenguas maternas, diferentes antecedentes culturales, diferentes intereses y, por supuesto, diferentes estilos de aprendizaje. Mi propuesta, que consiste en material de consulta con explicaciones sencillas, ejercicios y las respuestas de éstos, está dirigida a los estudiantes que necesitan apoyo adicional en el estudio de la gramática.

6. ANEXOS

ANEXO I.

Respuesta a los cuestionarios aplicados a los profesores del CEPE
Cuadro de concentración

TEMAS	FACIL	DIFICIL	MUY DIFICIL	OTROS COMENTARIOS
Articulos	1	7	3	Depende de la L1
Concordancia articulos sustantivos	2	0	9	Depende de la L1
Concordancia sustantivo adjetivo	4	7	0	Depende del nivel
Preposiciones y frases prepositivas	1	5	6	
Conjunciones y frases conjuntivas	1	8	1	Depende del nivel y la complejidad de significados
Ser y estar	1	4	5	Depende del nivel y de los alumnos
Pronombres de O.D. y O.I.	2	4	4	Depende del nivel y de los alumnos
Preterito y copretérito	1	5	4	Depende del nivel y de los alumnos
Subjuntivo	2	2	7	Depende del nivel
Coordinación y yuxtaposición	2	6	2	Fácil en el último nivel

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte ingles IV
 Fecha 2 Dic 4/91

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

indispensable () importante pero no indispensable
 () de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas? Columnas orientales

- 2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta Columnas orientales

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta en el nivel

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

(X) muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta Depende de los alumnos

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta Depende

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

(X) muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta Depende de los alumnos

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

Sintaxis

Uso de subjuntivo en indicativo
en temas prácticos y cotidianos.

GRACIAS POR SU COOPERACION

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte 5.º grado II - Redacción III
 Fecha 5 de diciembre de 1971

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

() indispensable () importante pero no indispensable
 () de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil) difícil () fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

GRACIAS POR SU COOPERACION

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte Nivel I

Fecha 4 de Septiembre 1971

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

(X) indispensable () importante pero no indispensable
() de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

- 2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta depende de su lengua materna

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta Para los de habla inglesa

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta para algunos

2.9 El subjuntivo:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta para algunos

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

Verbo de entendimiento, saber, conocer.
sentir - sentirse, entender - comprender.

GRACIAS POR SU COOPERACION

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte Español III
 Fecha 9 de diciembre 1951

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:
- (X) indispensable () importante pero no indispensable
 () de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

2.1 El uso-no uso de artículos

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta *NO SE DECIDE PORQUE NO HE DADO 50 PREGUNTS
Y EN TERCER NO SE ESTUDIA POR EL MOMENTO.*

3. ¿Cuáles otras temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

El "se", la construcción pasiva, los tiempos
condicionales.

GRACIAS POR SU COOPERACION

2.6 El uso de SER y ESTAR:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

verbos reflexivos algunos verbos reflexivos

pronombres relativos

GRACIAS POR SU COOPERACION

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte Español III

Fecha Dic. 1991

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

() indispensable () importante pero no indispensable
() de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

- 2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

La concordancia de tiempos en
la oración compuesta.

GRACIAS POR SU COOPERACION

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte ESPAÑA V - REDACCION
 Fecha 11 - Dic. - 91

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

(X) indispensable () importante pero no indispensable
 () de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

- 2.1 El uso-no uso de artículos

⁵² (X) muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta PARA TODOS PARA ORIENTALES

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil ⁵² (X) difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil ⁵² (X) difícil ⁵² (X) fácil

Otra respuesta _____

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil ⁵² (X) difícil ⁵² () fácil

Otra respuesta _____

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

⁵² (X) muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

(^{3^e}X) muy difícil (^{3^e}X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil (^{3^e}X) difícil (^{3^e}X) fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

(^{3^e}X) muy difícil (^{3^e}X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

(^{3^e}X) muy difícil () difícil (^{3^e}X) fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil () difícil (^{3^e}X) fácil

Otra respuesta TERCER NIVEL NO LO MANEJA BUN EN CLASE

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

DIFERENCIA ENTRE Q. SUBORDINADAS FINCAS Y DEL INDIRECTO.

MANEJO DEL LEON VOCABULARIO COLOMBIANO

VERBOS DE CONSTRUCCIÓN INVERTIDA

GRACIAS POR SU COOPERACION

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte ESPAÑOL III - Gramática III
 Fecha 11 - 11 - 91

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

indispensable () importante pero no indispensable
 () de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

- 2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil () difícil fácil

Otra respuesta _____

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Cuáles otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

VOCABULARIO, EXPRESIÓN ORAL Y

COMPRENSIÓN AUDITIVA.

GRACIAS POR SU COOPERACION

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte Español IV
 Fecha 10 de Diciembre 1991.

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

(X) indispensable () importante pero no indispensable
 () de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta En general los estudiantes ven los que
dificil. Practican con algunos artículos.

2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta Es bastante difícil.

2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

() muy difícil (\) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil (\) difícil () fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

GRACIAS POR SU COOPERACION

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte GRAMÁTICA IV

Fecha 4 de diciembre 1991

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

(X) indispensable () importante pero no indispensable
() de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

- 2.1 El uso-no uso de artículos

(X) muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta en el caso de japoneses.

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta en el caso de americanos.

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta en el caso de americanos.

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta en todos los casos

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil (X) difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

tiempos condicionales, pretérito ^{ante} y copretérito.
o ^{en} ~~el~~ uso de subjuntivo, condicionales, con con
dancia de tiempos verbales.

GRACIAS POR SU COOPERACION

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte PREPARACIÓN AVANZADA
 Fecha 27 de febrero de 1992

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

() indispensable () importante pero no indispensable
 () de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

- 2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta depende de la forma utilizada

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta depende del tipo de género que son siempre los determinantes en ciertos casos.

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta _____

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil () difícil () fácil

Otra respuesta depende de la complejidad de las oraciones y de la conjunción y frases conjuntivas para relacionar los modos de las oraciones.

2.6 El uso de SER y ESTAR:

muy difícil difícil fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

muy difícil difícil fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

muy difícil difícil fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

muy difícil difícil fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

muy difícil difícil fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

Diáfragma están resumidos los 10
esenciales. La mayoría de alumnos
permanen.

GRACIAS POR SU COOPERACION

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS

Por medio del presente cuestionario se pretende conocer los problemas gramaticales que un profesor del CEPE tiene en la enseñanza del español como segunda lengua. Los datos que usted proporcione serán de gran utilidad para preparar materiales de apoyo para maestros y alumnos, por lo que agradeceremos su colaboración. Marque usted una de las opciones que se ofrecen o dé su propia respuesta.

Curso que imparte Tercer nivel

Fecha 4 de febrero de 1971

1. Opina usted que la existencia de un material de apoyo para maestros y alumnos sobre temas gramaticales es:

() indispensable (X) importante pero no indispensable

() de cierta ayuda () nada importante

Otra opinión _____

2. ¿Qué grado de dificultad encuentran sus alumnos en los siguientes temas?

- 2.1 El uso-no uso de artículos

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

- 2.2 La concordancia entre artículos y sustantivos:

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

- 2.3 La concordancia entre sustantivos y adjetivos

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

- 2.4 El uso de preposiciones y frases prepositivas

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

- 2.5 El uso de conjunciones y frases conjuntivas

() muy difícil () difícil (X) fácil

Otra respuesta _____

2.6 El uso de SER y ESTAR:

() muy difícil () difícil

fácil

Otra respuesta _____

2.7 Los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto:

() muy difícil () difícil

fácil

Otra respuesta _____

2.8 El pretérito y copretérito:

() muy difícil () difícil

fácil

Otra respuesta _____

2.9 El subjuntivo:

() muy difícil () difícil

fácil

Otra respuesta _____

2.10 La coordinación y yuxtaposición:

() muy difícil () difícil

fácil

Otra respuesta _____

3. ¿Qué otros temas considera usted de difícil manejo en la enseñanza-aprendizaje de sus alumnos?

La comprensión lectora

Forma pasiva y activa e el condicional
con sus gerundios.

GRACIAS POR SU COOPERACION

ANEXO 2
EVALUACIONES DE LOS ESTUDIANTES
Cuadro de concentración de resultados

1. La presentación de los ejercicios fue

buena: 10

regular: 5

mala: 0

2. La utilidad de los ejercicios fue

mucha: 11

poca: 4

ninguna: 0

3. Las explicaciones fueron

claras: 14

poco claras: 1

confusas: 0

4. La ayuda de los cuadros de conjugación fue

mucha: 12

poca: 3

ninguna: 0

5. Las respuestas a los ejercicios ayudaron

mucho: 10

poco: 5

nada: 0

SUGERENCIAS EN CUANTO A:

1. La presentación:

- palabras conocidas,
- buena,
- bien preparada, bien conocida,
- que sea más interesante/divertido,
- bien,
- bien.

2. El contenido:

- bien,
- bueno,
- bastante para un curso intensivo,
- errores en las respuestas,
- bien y fácil de entender,
- más ejemplos, más con el sujeto ojalá.

3. Los ejercicios:

- usa palabras más conocidas,
- más explicaciones,

- son demasiado difíciles,
- quiero respuesta como la revista de Pido la Palabra
- me ayudaron a entender el subjuntivo, pero un poquito más de ejercicios estaría bien,
- mejor que sean un poco más difíciles.

Otras sugerencias o comentarios:

- hay muchos ruidos cerca del salón,
- la acústica en nuestro salón no es buena,
- ¡muchas gracias!
- felicidades a la maestra que hizo todo,
- sería mejor si tuvimos que escribir más ensayos o comentarios así que podemos mejorar el español escrito.

Escuela de Idiomas de la Universidad de Zaragoza

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Paulo Nacionalidad Corea

Marcas una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="checkbox"/> a) buena	<input type="checkbox"/> b) regular	<input type="checkbox"/> c) mala
--	-------------------------------------	----------------------------------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="checkbox"/> a) mucho	<input type="checkbox"/> b) poco	<input type="checkbox"/> c) nada
--	----------------------------------	----------------------------------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="checkbox"/> a) claras	<input type="checkbox"/> b) poco claras	<input type="checkbox"/> c) confusas
---	---	--------------------------------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="checkbox"/> a) mucho	<input type="checkbox"/> b) poco	<input type="checkbox"/> c) nada
--	----------------------------------	----------------------------------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input checked="" type="checkbox"/> a) mucho	<input type="checkbox"/> b) poco	<input type="checkbox"/> c) nada
--	----------------------------------	----------------------------------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios _____

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Regina María Nacionalidad USA

Menciona una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

a) buena	<input checked="" type="radio"/> b) regular	c) mala
----------	---	---------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	c) nada
----------	--	---------
3. Las explicaciones son

a) claras	b) poco claras	c) confusas
-----------	----------------	-------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	b) poco	c) nada
---	---------	---------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	b) poco	c) nada
---	---------	---------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación usa palabras más sencillas.

En cuanto al contenido está bien.

En cuanto a los ejercicios usa más ejercicios que utilicen

lo que se está estudiando.

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre AN HA-EUN Nacionalidad Corea del sur

Menciona una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

<input type="radio"/> a) buena	<input checked="" type="radio"/> b) regular	<input type="radio"/> c) mala
--------------------------------	---	-------------------------------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input type="radio"/> a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	--	-------------------------------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	<input type="radio"/> b) poco claras	<input type="radio"/> c) confusas
--	--------------------------------------	-----------------------------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input type="radio"/> a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	--	-------------------------------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios _____

Hay muchas ruidos cerca de salón

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre _____ Nacionalidad _____

Marca una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

a) buena	b) regular	c) mala
----------	------------	---------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

a) mucho	b) poco	c) nada
----------	---------	---------
3. Las explicaciones son

a) claras	b) poco claras	c) confusas
-----------	----------------	-------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

a) mucho	b) poco	c) nada
----------	---------	---------
- ★ 5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

a) mucho	b) poco	c) nada
----------	---------	---------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios _____

**CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION**

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Tedilo López M. Nacionalidad Filipina

Marca una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="radio"/> a) buena	<input type="radio"/> b) regular	<input type="radio"/> c) mala
---	----------------------------------	-------------------------------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	<input type="radio"/> b) poco claras	<input type="radio"/> c) confusas
--	--------------------------------------	-----------------------------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios _____

¡ Muchas gracias !

**CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION**

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Gilbert Anthony Mccook Nacionalidad Jamaicana

Marca una de las siguientes opciones:

- La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="checkbox"/> a) buena	<input type="checkbox"/> b) regular	<input type="checkbox"/> c) mala
--	-------------------------------------	----------------------------------
- La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="checkbox"/> a) mucho	<input type="checkbox"/> b) poco	<input type="checkbox"/> c) nada
--	----------------------------------	----------------------------------
- Las explicaciones son

<input checked="" type="checkbox"/> a) claras	<input type="checkbox"/> b) poco claras	<input type="checkbox"/> c) confusas
---	---	--------------------------------------
- Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="checkbox"/> a) mucho	<input type="checkbox"/> b) poco	<input type="checkbox"/> c) nada
--	----------------------------------	----------------------------------
- Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input checked="" type="checkbox"/> a) mucho	<input type="checkbox"/> b) poco	<input type="checkbox"/> c) nada
--	----------------------------------	----------------------------------
- Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios Que sean más.

*Felicidades
a la maestra (s)
que hizo todo.*

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Erico Nacionalidad Habo

Marcas una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="radio"/> a) buena	<input type="radio"/> b) regular	<input type="radio"/> c) mala
---	----------------------------------	-------------------------------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	<input type="radio"/> b) poco claras	<input type="radio"/> c) confusas
--	--------------------------------------	-----------------------------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input type="radio"/> a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	--	-------------------------------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación bueno

En cuanto al contenido bueno

En cuanto a los ejercicios mas ejercicios

**CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION**

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Hirsten Sachs Nacionalidad USA - EEUU

Marca una de las siguientes opciones:

- La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="radio"/> a) buena	<input type="radio"/> b) regular	<input type="radio"/> c) mala
---	----------------------------------	-------------------------------
- La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
- Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	<input type="radio"/> b) poco claras	<input type="radio"/> c) confusas
--	--------------------------------------	-----------------------------------
- Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
- Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
- Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación fue bien preparada y conocida

En cuanto al contenido Tiene bastante variedad

En cuanto a los ejercicios Son demasiado repetitivos

Sería mejor si tuviéramos que escribir más ensayos o comentarios así que podemos mejorar el español escrito.

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre RIEKO SUZUKI Nacionalidad Japón

Marca una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="radio"/> a) buena	<input type="radio"/> b) regular	<input type="radio"/> c) mala
---	----------------------------------	-------------------------------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	<input type="radio"/> b) poco claras	<input type="radio"/> c) confusas
--	--------------------------------------	-----------------------------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input type="radio"/> a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	--	-------------------------------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios _____

Hay muchas equivocaciones en la página de las respuestas

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Takao Kikuchi Nacionalidad JAPONÉS

Marca una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="radio"/> a) buena	<input type="radio"/> b) regular	<input type="radio"/> c) mala
---	----------------------------------	-------------------------------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input type="radio"/> a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	--	-------------------------------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	<input type="radio"/> b) poco claras	<input type="radio"/> c) confusas
--	--------------------------------------	-----------------------------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input type="radio"/> a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	--	-------------------------------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input type="radio"/> a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	--	-------------------------------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios quiero respuestas tanto en español como en japonés. Dada la dificultad

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionarás serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Lupe Havelo Nacionalidad Mexicana - Americana

Menciona una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

<input checked="" type="radio"/> a) buena	<input type="radio"/> b) regular	<input type="radio"/> c) mala
---	----------------------------------	-------------------------------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	<input type="radio"/> b) poco claras	<input type="radio"/> c) confusas
--	--------------------------------------	-----------------------------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
---	-------------------------------	-------------------------------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input type="radio"/> a) mucho	<input type="radio"/> b) poco	<input type="radio"/> c) nada
--------------------------------	-------------------------------	-------------------------------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación _____

En cuanto al contenido _____

En cuanto a los ejercicios _____

CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Jorge M. Valverde III Nacionalidad Colombiano

Marca una de las siguientes opciones:

1. La presentación de los ejercicios me parece:

a) buena	<input checked="" type="radio"/> b) regular	c) mala
----------	---	---------
2. La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	b) poco	c) nada
---	---------	---------
3. Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	b) poco claras	c) confusas
--	----------------	-------------
4. Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	b) poco	c) nada
---	---------	---------
5. Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	b) poco	c) nada
---	---------	---------
6. Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación ya fue bien a nivel de entender

En cuanto al contenido ya fue bien

En cuanto a los ejercicios Me gustaría encontrar ejercicios más variados

un poco más ejercicios de futuro bien.

**CENTRO DE ENSEÑANZA PARA EXTRANJEROS
CUESTIONARIO DE EVALUACION**

El presente cuestionario pretende conocer tu opinión sobre los ejercicios que acabas de terminar. Los datos que proporcionas serán de gran utilidad para mejorar los materiales de apoyo a los alumnos, por lo que agradecemos tu colaboración.

Nombre Daniela López Nacionalidad Guatemalteca

Marca una de las siguientes opciones:

- La presentación de los ejercicios me parece:

a) buena	<input checked="" type="radio"/> b) regular	c) mala
----------	---	---------
- La práctica de los ejercicios me fue de utilidad

a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	c) nada
----------	--	---------
- Las explicaciones son

<input checked="" type="radio"/> a) claras	b) poco claras	c) confusas
--	----------------	-------------
- Los cuadros de conjugaciones verbales me ayudaron

<input checked="" type="radio"/> a) mucho	b) poco	c) nada
---	---------	---------
- Tener las respuestas a los ejercicios me ayudó

a) mucho	<input checked="" type="radio"/> b) poco	c) nada
----------	--	---------
- Escribe tus sugerencias para la elaboración de materiales en el futuro.

En cuanto a la presentación no me gustó

En cuanto al contenido me gustó mucho pero faltó el verbo "jugar"

En cuanto a los ejercicios me gustó mucho pero eran difíciles

7. GLOSARIO

ADQUISICIÓN. El aprendiente se expone a la lengua de manera natural e inconsciente.

APRENDIZAJE. Estudio formal y consciente de la lengua extranjera en el salón de clase. Internalización de reglas que después se utilizan para comunicarse en la lengua extranjera.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. Cuando los aprendientes adquieren una lengua extranjera, internalizan reglas que después organizan dentro de un sistema, esto constituye su competencia.

DEDUCCIÓN. Método por el cual se presentan primero las explicaciones y después los ejercicios.

ENFOQUE. Conjunto de presuposiciones que tienen que ver con la naturaleza de la lengua en la enseñanza y el aprendizaje. Es axiomático. Dentro de un enfoque puede haber varios métodos.

ESTILO CUIDADO. Se utiliza en tareas que implican un lenguaje formal como resolver una prueba gramatical o dictar una conferencia.

ESTILO VERNÁCULO. La producción espontánea de la lengua, atendiendo a lo que se quiere comunicar más que a la manera de hacerlo, como la conversación cotidiana.

GRAMÁTICA EXPLÍCITA. Cuando la atención del estudiante se pone en un punto gramatical determinado.

GRAMÁTICA IMPLÍCITA. Cuando los temas gramaticales no se focalizan.

INDUCCIÓN. Método por el cual se presentan primero los ejemplos y ejercicios y después las explicaciones.

INPUT. La lengua a la que están expuestos los aprendientes.

INTAKE. La parte del input que el aprendiente filtra y utiliza para el procesamiento de los datos.

INTERLENGUAJE. Conocimiento sistemático de una lengua extranjera. Se sitúa entre la lengua materna y la lengua meta.

LENGUA EXTRANJERA (LE). Cuando se aprende la lengua en un país donde no se habla (como aprender inglés en México). No hay inmersión.

LENGUA META. La lengua extranjera que se aprende.

MARCACIÓN. Las reglas lingüísticas pueden ser centrales (cuando están presentes en la mayoría de las lenguas) o periféricas. Las centrales se consideran no marcadas y, por lo tanto, más fáciles de aprender. Las periféricas son las marcadas y más difíciles de aprender.

MÉTODO. Plan para presentar ordenadamente los materiales lingüísticos. Se basa en el enfoque que se haya seleccionado.

OUTPUT. La lengua que producen los aprendientes.

RUTA DE ADQUISICIÓN. El orden o la secuencia con la que un aprendiente adquiere la lengua meta.

SEGUNDA LENGUA (L2). Cuando se aprende la lengua en el país donde se habla, entonces se dice que el estudiante está en inmersión. Por

ejemplo, los extranjeros que estudian español en México.

TÉCNICA. Estrategias utilizadas en el salón de clase para lograr un objetivo inmediato. Debe ser consistente con el método y estar en armonía con el enfoque.

TÉRMINO MARCADO. Rasgo lingüístico que tiene alguna característica que no es común a todas las lenguas. El subjuntivo del español es un término marcado; el indicativo es el no marcado.

UNIVERSALES IMPLICACIONALES. Relacionan la presencia de un rasgo lingüístico con la presencia de otro. Por ejemplo, la presencia de un rasgo X presupone la presencia de otro rasgo Y, pero la de Y no necesariamente presupone la de X, de manera que en una secuencia pueden estar implicados varios rasgos.

UNIVERSALES LINGÜÍSTICOS. Rasgos que ocurren si no en todas, por lo menos en la mayor parte de las lenguas del mundo. Por ejemplo, en todas las lenguas hay verbos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Allen, P.B. 1975. "Pedagogic Grammar", Edinburgh Course in Applied Linguistics. Oxford University Press, vol. 3, 59-92.
- Allen, J.P.G. y H.G. Widdowson. 1975. "Grammar and Language Teaching", Edinburgh Course in Applied Linguistics. Oxford University Press, vol.2, 45-97.
- Ameys, S. et al. 1986. ¡Claro que sí! 1re année d'espagnol. Bordas. Paris.
- Austin J. L. 1962. How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press; Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bérard, E. 1993. "Quelle Grammaire Dans Une Perspective Communicative?". Centre de Linguistique Appliquée. Université de Franche-Comté.
- Borrego J. et. al. 1986. El subjuntivo. Valores y usos. Madrid: Sociedad General de Librerías, S. A.
- Bosque, I. 1990. Indicativo y subjuntivo. Madrid. Ignacio Bosque (ed.).
- Brito Meyer de, R.M. y V. Gomes de Medeiros. 1996. "Português para Estrangeiros: Questões semântico-discursivas e sintáticas no ensino do subjuntivo" en: Memórias del III Congreso do Ensino de Português como Língua Estrangeira. México.
- Brumfit, C. 1980. "Teaching English to Speakers of other Languages: the Position in the 1980s" en: Practical English Teacher 1, 1, october,
- 1981. "Accuracy and Fluency: a fundamental distinction for communicative teaching methodology" en: Practical English Teacher 1, 3, February.

Buck, M. 1994. "Enseñanza explícita de la gramática: procesamiento del lenguaje" en: Memorias del 8o. Encuentro Nacional de Profesores. México: CELE-UNAM.

Bybee J. Y Terrell T. D. 1974. Hispania 53, 3. Trad. Caridad Insenser.

Cadierno-L. T. 1992. Explicit instruction in grammar: A comparison of input based instruction in second language acquisition. Tesis doctoral. Urbana: Universidad de Illinois.

Calvano W. 1980. "Spanish Applied Linguistics: Considerations of Pedagogical Grammar" en Descriptive Linguistics and Pedagogical Grammar. Nickel/Nehls (eds.) Heidelberg.

Canale M. y M. Swain. 1988. "Some Theories of Communicative Competence" en: Rutherford y Sharwood Smith. Grammar and Second Language Teaching 61-84.

Celce Murcia M. 1991. "Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching" en: TESOL Quarterly. Vol. 25, No. 3, Autumn.

Chomsky N. 1957. Syntactic Structures. The Hague: Mouton.

Comrie B. 1981. Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology. Oxford: Basil Blackwell.

Cook V. 1991. "Learning Different Types of Grammar" en: Cook V. Second Language Learning and Language Teaching. London. Edward Arnold.

Corder S.P. 1974. "Pedagogical Grammar or the Pedagogy of Grammar" en: Corder, S.P. y E. Roulet (eds.), Linguistic Insights in Applied Linguistics. 167-173.

-----1973, "Presentation: Pedagogic Grammars" en: Introducing Applied Linguistics. Penguin. 323-348.

- 1988. "Pedagogic Grammars" en: Rutherford W. E. Y M. Sharwood Smith (eds.) Grammar and Second Language Teaching. U.S.A: Newbury House.
- Da Silva H. 1989. "Gramática y metodología comunicativas: revisión y análisis". Estudios de Lingüística Aplicada, Año 7, No. 9. México: CELE-UNAM.
- Dickens, P. y E. Woods. 1988. "Some criteria for the development of communicative grammar tasks", TESOL Quarterly 22/4:623-646.
- Diller K. 1971. Generative Grammar, Structural Linguistics, and Language Teaching. Newbury House Publishers.
- Dirven R. 1990. "Pedagogical Grammar" en: Language Teaching, CUP Cambridge University Press, January 1990. 1-18.
- Ellis R. 1986. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Fente Gómez R. et al. 1977. El subjuntivo. Madrid. Ediciones Aravaca, S.A.
- Fink S. 1977. Aspects of a pedagogical grammar based on case grammar and valence theory. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fotos, S. y R. Ellis. 1991. "Communicating about grammar: A task-based approach". TESOL Quarterly 25/4:605-626.
- Gili Gaya S. 1976. Curso superior de sintaxis española. Barcelona: Bibliograf.
- García Pelayo y Gross R. 1975. Pequeño Larousse Ilustrado. México: Larousse.
- Harsh W. 1968. "Three Approaches: Traditional Grammar, Descriptive Linguistics, Generative Grammar". Forum 6/4, 2-10.

- Herrera Lima A. E. 1988. Los nexos subordinantes adverbiales en el habla popular de la ciudad de México. México: UNAM.
- Katuza H. 1979. "Time and Tense in English". IRAL, Julius Gross Verlag. XVII/2, 139-143.
- Krashen S. 1984. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press Inc.
- 1983. "Second Language Acquisition Theory" en: Krashen S. y T. Terrell. The Natural Approach. P. 23-51.
- Lamiroy B. 1991. Léxico y gramática del español. Barcelona: Anthropos.
- Larsen-Freeman D. 1987. "From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language-Teaching Methodology" en: English Teaching Forum. October.
- Lee J.L. y VanPatten. 1995. "Grammar instruction as structured input" en: Making Communicative Language Teaching Happen. N.Y: Mc Graw Hill. Cap. 5.
- Leech G. And J. Svartvik. 1975. A Communicative Grammar of English. London: Longman Group Limited.
- Lipski J. 1994. "Assertion and Speakers Intention: A Pragmatically Based Account of Mood in Spanish. En: Hispania v. 77, No. 4. Diciembre.
- Little D. 1984. "Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar" en: T. Odlin (ed.) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: CPU. P. 99-122.
- Matte Bon F. 1992. Gramática comunicativa del español. Madrid. Difusión, S. L.

Campos, Diseño...

- Meza Coria J. 1987. Diseño alternativo en lingüística aplicada. México: UNAM-UACPYP-CELE.
- Maqueo A. M. 1984. Lingüística aplicada a la enseñanza del español. México: Limusa.
- Montrose Ramsey M. 1956. A Textbook of Modern Spanish. New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Moreno de Alba J. G. 1990. "Gramática y enseñanza de una segunda lengua". El Boletín. Centro de Enseñanza para Extranjeros. UNAM. Año I, Primavera de 1990.
- Murillo González M. 1985. La palabra escrita. México: UNAM.
- Neymet Urbina M. 1984. Lecciones de español IV. Centro de Enseñanza para Extranjeros. México: UNAM.
- Rail D. Y M. Rail. 1981. "Gramática pedagógica del alemán para hispanohabientes: las reglas de posición de la oración alemana" en: Estudios de lingüística aplicada. Año 1, No. 1. P. 6-44. México: CELE-UNAM.
- Real Academia Española. 1982. Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Rutherford W. 1987. "Aspects of Pedagogical Grammar" en: Grammar and Second Language Teaching. Boston: Heinle & Heinle.
- Searle J. R. 1969. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press.
- Sherwood Smith M. 1988. "Consciousness Raising and the Second Language Learner" en: Grammar and Second Language Teaching. U.S.A: Newbury House Publishers. P. 51-60

Campos, Diseño...

- 1981. "Notions and Functions in a Contrastive Pedagogical Grammar" en: New Linguistic Impulses in Foreign Language Teaching. James Westney (eds.). Tübingen.
- Shaw A.M. 1984. "The Role of Grammar in a Communicative Approach" en: General English Program for University Students. Teacher's Manual, Chapter 9. México: CELE-UNAM.
- Smith K. 1995. "Some Unresolved Issues in Spanish Mood Use". En: Hispania v. 78. No. 1. Marzo.
- Sol Saporta. 1973. "Scientific Grammars and Pedagogical Grammars" en: J. P. B. Allen and P. Corder. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 1. London, Oxford University Press.
- Stern H. H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University.
- Swan M. 1985. "A critical look at the Communicative Approach" (1) en ELT Journal Volume 39/1 January.
- 1985. "A critical look at the Communicative Approach" (2) en ELT Journal Volume 39/2 April.
- Tarone E. 1983. "On the Variability of Interlanguage Systems" en: Applied Linguistics, Vol. 4, 2. P. 142-164. Oxford University Press.
- Terrel T. D. 1991. "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach" en: The Modern Language Journal, 75,i.
- 1987. "The Subjunctive in Spanish Interlanguage: Accuracy and Comprehensibility" en: B. VanPatten, T. R. Dvorak, James F. Lee (eds.). Foreign Language Learning. A research perspective. Cambridge: Newbury.

VanPatten et al. (eds.). 1987. "Classroom Learners' Acquisition of Ser and Estar: Accounting for Developmental Patterns" en: Foreign Language Learning. Cambridge: Newbury. P. 61-71.

----- y T. Cadierno. 1993. "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction" en: The Modern Language Journal. 77.1.

Wardhaugh 1970. "The Contrastive Analysis Hypothesis". TESOL Quarterly. V. 4 No. 2 pp. 123-130.

Widdowson H. G. 1988. "Grammar and Nonsense, and Learning" en: Rutherford W. y M. Sharwood Smith. Grammar and Second Language Teaching. Newbury House Publishers. P. 146-155.

Wilkins D.A. 1976. Notional Syllabuses. Oxford University Press.