



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**LA IMPORTANCIA DE LA CORRECCIÓN DE
ERRORES GRAMATICALES A NIVEL BÁSICO EN
LENGUA EXTRANJERA
(INGLÉS)**

INFORME ACADÉMICO PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE:
**LIC. EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)**

PRESENTA:

FLOR ANGÉLICA MUÑOZ APANGO

SEPTIEMBRE

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

MIL GRACIAS:

A Dios: por darme tanto.

A mis papas: por todo ese amor incondicional que me ha hecho ser lo que soy.

A mis tatas: por ser mi mejor ejemplo de fortaleza y una gran fuente de cariño y respeto.

A Julio y Julio Arturo: por hacerme sentir tan feliz y especial.

A José Ernesto: porque siempre estás junto a mí.

A Gloria Schön: por brindarme su confianza, amistad y apoyo.

A mi Tía Luisa: por el grandísimo apoyo y cariño que me dio en mi vida de universitaria y siempre.

A Elo: por tantas cosas que hemos compartido juntas.

A mi familia y amigos: por ser parte fundamental de mi vida.

ÍNDICE**INTRODUCCIÓN**

pag. 3

CAPÍTULO I

1.1 Breve definición de error gramatical y tipos de errores.

pag. 5

1.2 Fundamentos lingüísticos del análisis de errores

pag. 8

1.3 Fossilización

pag. 12

CAPÍTULO II

2.1 La importancia del idioma inglés en México.

pag. 14

2.2 Surgimiento de la escuela de Idiomas Berlitz.

pag. 15

2.3 Descripción de los niveles manejados por Berlitz.

pag. 16

2.4 Descripción del nivel básico.

pag. 18

2.5 Perfil del alumno.

pag. 23

CAPÍTULO III

3.1 Antecedentes del método Berlitz.	pag. 24
3.2 Descripción del método Berlitz	pag. 25
3.3 Técnicas de corrección de las escuelas Berlitz.	pag. 26
3.4 Ventajas y desventajas de las técnicas de corrección de las escuelas Berlitz.	pag. 29
3.5 Errores más frecuentes	pag. 31
3.6 Sugerencias y Conclusiones.	pag. 33
Referencias Bibliográficas	pag. 35
Anexo 1	pag. 39
Anexo 2	pag. 50

INTRODUCCIÓN

Este informe se concretará al manejo y corrección de errores gramaticales a nivel básico en la enseñanza del idioma inglés dentro de una escuela de idiomas llamada Berlitz. En esta escuela laboreé durante más de tres años, por lo que me interesa su método de enseñanza, así como sus técnicas de corrección.

El informe se enfoca en la técnica de corrección de errores a nivel básico porque es difícil de creer que alumnos pertenecientes a un nivel avanzado cometan errores gramaticales que pudieran llamarse simples, como por ejemplo: *We didn't went* en vez de *We didn't go*. Todo esto a consecuencia de que los maestros dejaron pasar desapercibidos esos errores sin siquiera pensar que el día de mañana sus alumnos de nivel intermedio/avanzado lo seguirían diciendo, aún después de tres o cuatro años de haber estudiado el idioma inglés.

El error es una parte inevitable del aprendizaje (Dulay, Burt, Krashen 1982:138), no obstante, debe ser corregido adecuadamente según la particularidad que representa el aprendizaje de cada alumno. Un maestro debe saber cómo detectar a tiempo errores que los alumnos llevarán consigo a lo largo de su aprendizaje y de su vida, debido a que los errores que no se corrijan a tiempo serán posteriormente muy difíciles de quitar.

Así pues, en el primer capítulo se da un marco teórico iniciando con una breve definición de lo que son los errores gramaticales y los tipos de errores existentes, así como las corrientes lingüísticas más sobresalientes y su relación directa con los errores resultantes a lo largo del aprendizaje del idioma inglés.

En el segundo capítulo doy un panorama general de la escuela Berlitz, sus inicios, los niveles que maneja y el perfil del alumno que ahí estudia, así como la trascendencia que tiene el inglés en nuestro país. En el capítulo tres explico lo que es el método Berlitz, sus antecedentes, las técnicas de corrección empleadas en dicha escuela y las ventajas y

desventajas que tienen cada una de estas técnicas; asimismo, se da un listado de los errores más frecuentes que han sido percibidos por los maestros que imparten nivel básico.

Finalmente, en la última sección se encuentran las conclusiones y algunas sugerencias que pudieran ser de utilidad para todos aquellos que se interesen por la corrección de errores dentro de un salón de clase.

CAPÍTULO I

1.1 Breve definición de error gramatical y tipos de errores.

El error gramatical según Benjamin Harold (1945:86) es: "...cualquier equivocación que se hace al escoger una de las estructuras de la oración que son convencionalmente aceptadas." Esta definición no concuerda con el concepto de "competencia comunicativa" introducido por Hymes (citado en Scarcella y Krashen, 1980:89). De acuerdo con Hymes, no sólo es importante que una oración se estructure correctamente, sino que también sea apropiada de acuerdo con la persona que lo está diciendo, a quién se lo está diciendo, dentro de determinadas circunstancias y bajo ciertas condiciones particulares. Se reconoce un error cuando notamos diferencias en los modelos de lenguaje que produce el estudiante de una lengua y aquellos que produciría un hablante nativo de la misma, pero debemos estar seguros de que estamos interpretando correctamente la intención del estudiante, esto es, él puede producir una oración correcta y aplicarla a una situación equivocada (error de contenido), o puede ser que diga algo gramaticalmente incorrecto (error de forma), pero logra transmitir su mensaje y se hace entender. Así, el proceso de reconocer e identificar un error es aquel en que se comparan modelos originales con los del estudiante y se identifican las diferencias (González Gláfira, 1985: 14).

Existen varios tipos de errores; aquí mencionaremos primero las dos clases más amplias: los de desarrollo y los interlingüales. Los de desarrollo son aquellos similares a los errores que cometen los niños cuando aprenden su primera lengua y los interlingüales son aquellos que resultan de la transferencia de reglas de la lengua materna a la segunda lengua (Dulay, Burt y Krashen, 1982:171). Es relevante aclarar estos términos, debido a que al principio los lingüistas pensaban que los errores más frecuentes eran los interlingüales, y por lo tanto, se dedicaron al análisis contrastivo de las lenguas para tipificar los errores, con la esperanza de poder preverlos. La solución encontrada por los lingüistas fue efectuar análisis sistemáticos de ambas lenguas, seguidos de una serie de ejercicios que contenían las estructuras que

estaban causando problemas. Sin embargo, más tarde se descubrió que sólo el 3% de ellos eran debido a la interferencia de la lengua materna del alumno, mientras que el 85% eran errores de desarrollo, y el otro 12% no cabía dentro de estas dos categorías (Dulay y Burt citado en González Gláfiira, 1985:15).

S. Pit Corder (*Error Analysis and Interlanguage*, 1981:1-13) afirma que el análisis contrastivo tradicional de dos gramáticas (lengua 1 y lengua 2), no es suficiente para predecir la frecuencia y jerarquía de los errores de los estudiantes, y llega a la conclusión de que la mayoría de los errores no son de interlenguaje sino de intralenguaje; esto es, que no son errores que resultan de la transferencia de reglas de la lengua 1 a la lengua 2, sino que son el resultado del procesamiento que hace el propio estudiante al analizar la lengua 2 y la aplicación de las "reglas" que él cree haber descubierto. Estos errores son también conocidos como de desarrollo, porque son el resultado directo del intento del estudiante para crear un lenguaje, con base en sus propias hipótesis acerca del sistema de la lengua que está aprendiendo (Pit Corder, 1981:1-13). Selinker (citado en González Gláfiira, 1985:16) introduce el término "Interlenguaje", el cual define como un sistema de lenguaje diferente al de la lengua materna, así como al de la segunda lengua. Es un proceso de transferencia en el que se dan un gran número de errores, debido a la falta de vocabulario en la segunda lengua, al pobre manejo de estructuras gramaticales, especialmente a nivel básico, y a las constantes predicciones que hace el estudiante, además de la interferencia de la lengua materna.

Además de los errores de desarrollo e interlingüales, se pueden mencionar errores gramaticales más específicos. Según Dulay, Burt y Krashen (1982:154-171), tales como:

A: Errores de omisión. Estos errores se caracterizan por la ausencia de una o varias palabras que deben aparecer en una oración gramaticalmente correcta. La mayoría de las veces los alumnos omiten palabras de poco contenido para el significado de la oración, como son preposiciones, conjunciones, artículos o pronombres. Estas pequeñas palabritas que juegan un rol menor dentro de la oración son las que se omiten con más frecuencia. Ejemplo:

M:maestro

A:alumno

M:"Where did you go on vacation?"

A:"I went *Acapulco*" en vez de, "I went to *Acapulco*."

Las palabras de mayor contenido como son sustantivos, adverbios, y adjetivos se omiten con menos frecuencia.

B. Errores de adición. Estos errores se caracterizan por la presencia de una palabra que no debería aparecer en una oración gramaticalmente correcta. Este tipo de errores normalmente ocurren en nivel avanzado, cuando el estudiante ya ha adquirido muchas de las reglas existentes en la segunda lengua. Los errores de adición se dividen en tres:

1. Doble Marca. Cuando el alumno marca los tiempos verbales dos veces utilizando el auxiliar y el verbo principal de la misma forma. Ejemplo: *He doesn't goes to the movies* en vez de, *He doesn't go to the movies*. Se dice que es doble marca porque en inglés sólo se necesita que el auxiliar marque el tiempo que se está usando, más no el verbo principal.
2. Sobregeneralización. Este tipo de error se da cuando el alumno utiliza las reglas de las formas regulares también para las formas irregulares. Lo más común es que esta sobregeneralización se de en la conjugación de los verbos o en la formación de plurales. El alumno agregará 's' o 'es' a sustantivos que tengan un plural irregular como *man- men* (hombre- hombres) o *child- children* (niño- niños). Del mismo modo agregará '-ed' a los verbos que presentan una formación irregular del pasado (*come-comed. break-broke*)
3. Malformaciones. Estos errores se caracterizan por utilizar erróneamente los morfemas gramaticales de poco contenido semántico en la oración.

Ejemplo:

These flower is yellow en vez de, *This flower is yellow.*

El adjetivo demostrativo se encuentra en plural y el sustantivo en singular.

C. Errores de colocación. Estos errores se caracterizan por la colocación incorrecta de la palabra o palabras que se encuentran dentro de la oración. Ejemplo:

Where Bobby is going? en vez de, *Where is Bobby going?*

Algunos de estos errores de sintaxis pueden ser también errores de transferencia, ya que el alumno tratará de colocar las palabras en inglés según su lengua materna, que en nuestro caso es el español. Ejemplo:

The dog brown (El perro café) en vez de *The brown dog* (El café perro)

1.2 Fundamentos lingüísticos del análisis de errores.

El análisis de errores no puede apartarse de lo que ha sido hasta ahora el pasado y el presente de la lingüística, debido a que cada método de enseñanza está basado en una teoría del lenguaje, cualquiera que ésta sea; y por lo tanto la técnica o técnicas de corrección de cada método llevarán consigo una gran influencia de la teoría del lenguaje que le corresponde. Cabe mencionar que una de las fuertes críticas recibidas por el método Berlitz es su ausencia de una teoría del lenguaje: "...it lacked a rigorous basis in applied linguistic theory, and for this reason it was often criticized by the more academically based proponents of the Reform Movement ." (Richards and Rogers, 1986:10)

A continuación veremos algunas posturas de ciertas escuelas lingüistas.

La gramática de Port Royal en 1660 fue la obra que inició la tradición de la gramática filosófica con el concepto de unidad gramatical. En la teoría cartesiana de Port-Royal la frase corresponde a una idea compleja y la oración se subdivide en frases consecutivas, que a su vez se subdividen en frases más cortas, y así sucesivamente, hasta que llega al nivel de palabra.

Según la teoría de Port-Royal, la estructura superficial corresponde sólo al sonido, al aspecto corporeo del lenguaje; pero cuando se produce la señal, con su estructura superficial, tiene lugar el correspondiente análisis mental de la misma en términos de lo que podemos llamar la estructura profunda, que es la que se relaciona directamente no con el sonido sino con el sentido. Para usar la terminología empleada por Wilhelm Von Humboldt en la década 1830, el hablante hace un infinito de medios finitos. Su gramática debe, por consiguiente contener un sistema de reglas finito que genera una pluralidad infinita de estructuras profundas y superficiales, adecuadamente relacionadas entre sí (Chomsky, 1971:40).

A principios de siglo, Ferdinand de Saussure propuso la idea de que los únicos métodos adecuados de análisis lingüístico son la segmentación y la clasificación, y esto evidentemente no deja lugar para la estructura profunda en el sentido de la gramática filosófica. Además, expresó que los procesos de formación de oraciones no pertenecen en absoluto al sistema de lenguaje, ya que el sistema de la lengua se reduce a ciertas unidades lingüísticas como son los sonidos y las palabras. Así pues, dicho en los propios términos de Saussure, la formación de oraciones no pertenece a la lengua, sino más bien debe atribuirse a lo que él llamó 'parole', quedando por consiguiente fuera del alcance de la lingüística en sentido propio (Chomsky, 1971:44-45).

Posteriormente, siguieron los pioneros del estructuralismo americano, como son Leonard Bloomfield, Franz Boaz y Edward Sapir, los cuales estudiaron las lenguas aborígenes de las tribus autóctonas de los Estados Unidos de Norteamérica. En la escuela estructuralista se consideraba la gramática como una colección de estructuras, en las cuales las palabras se

colocan o arreglan de manera determinada en un enunciado. Este arreglo no era considerado como un proceso creativo, sino como un sistema de clasificación preestablecido (González Gláfira, 1985:11).

Además, Bloomfield seguía la teoría conductista basada en la relación estímulo-respuesta, en donde la lengua vendría a ser un hábito o una red de relaciones asociativas, o bien el conocimiento es meramente una cuestión de aprendizaje. De acuerdo con este principio, se considera que el conocimiento de la lengua se adquiere en el curso de un lento proceso de repetición y adiestramiento en donde no hay más que explicar.

Chomsky (1971:53) contradice este punto porque considera que este conocimiento de la lengua se origina: "...en principios de organización mental más profundos que tal vez sean inaccesibles a la introspección como los mecanismos de la digestión o del movimiento coordinado." Y añade que el problema central del lenguaje humano es el siguiente:

...una vez dominado el lenguaje somos capaces de comprender un número indefinido de expresiones que no hemos oído jamás y que no tienen ningún parecido físico ni son exactamente análogos a las expresiones que constituyen nuestra experiencia lingüística, además somos capaces, con más o menos facilidad, de producir nuevas expresiones en las ocasiones apropiadas a pesar de su novedad e independientemente de configuraciones de estímulo detectable, y quienes comparten esta misteriosa capacidad son también capaces de comprendernos. El uso normal del lenguaje es en este sentido una actividad creadora (Chomsky, 1971:171).

Otro postulado de Noam Chomsky es que todas las lenguas tienen elementos comunes o universales, que son susceptibles de ser identificados y analizados. La gramática superficial, revelada por el análisis de lo que decimos u oímos, es sólo una manifestación de la estructura profunda (el significado, los procesos de las transformaciones que usamos para producir y entender el lenguaje). Nuestra capacidad lingüística, o sea nuestra habilidad para usar el lenguaje, *competence*, no siempre se ve reflejada con toda precisión en nuestra

actuación lingüística en como usamos la lengua, *performance* (Chomsky citado en González Gláfiira, 1985:13).

Chomsky se limita al estudio de la competencia, ya que la competencia de un hablante es constante, abstracta, susceptible de reglas y es por lo tanto posible objeto de estudio.

Chomsky (1971) plantea que el niño nace con una predisposición para aprender el lenguaje, y que sólo necesita estar expuesto a la misma para que se inicie el proceso de adquisición. El niño posee un mecanismo interno, de naturaleza desconocida, que le permite, pese a la reducida información que tiene, construir la gramática de una lengua particular. Esto le permite en poco tiempo darse a entender a los demás, a través de la actuación, la cual es múltiple y variable. Chomsky define la competencia como el conocimiento de un hablante y oyente ideal que tiene conocimiento perfecto de su lengua en una situación ideal. Él se ve obligado a idealizar ese objeto de estudio para proponer las reglas que forman la norma y que permiten expresarse, entenderse y comprenderse.

Todas estas teorías han sido cuestionadas frecuentemente, sin embargo, la teoría innatista de Chomsky es de particular relevancia porque propone que todos tenemos la capacidad de aprender varias lenguas, además de nuestra lengua materna, en el transcurso de nuestra vida, y nos enfrenta a dos conceptos sobre la lengua: su adquisición y su aprendizaje.

Para Corder (citado en Richards, 1974:21) la adquisición sería el proceso que tendría lugar en el niño durante su proceso de maduración y en el que todavía no existe un comportamiento lingüístico manifiesto:

This hypothesis states that a human infant is born with an innate predisposition to acquire language; that he must be exposed to language for the acquisition process to start; that he possesses an internal mechanism of unknown nature which enables him from the limited data available to him to construct a grammar of a particular language. How he does this is largely unknown and is field of intensive study at the present time by linguists and psychologists.

En cuanto al aprendizaje, Corder señala como características: el que no exista ninguna inhabilidad para aprender una segunda lengua, que ésta empieza generalmente sólo después de que el proceso madurativo se ha complementado, cuando existe un comportamiento lingüístico manifiesto. Para concluir la propuesta, Corder (citado en Schumann y Nancy ,1978:7) finaliza: *"Within this framework a second language learner's errors are similar to those of a child acquiring his first language. They are both systematic and as such give evidence of the system to which they belong."*

Surge así la pregunta de si podría encontrarse un paralelismo entre los procesos de adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua. La inquietud se hace presente en los teóricos, no obstante el panorama se presenta aun incierto en un estado de simple "expectación" y "conjetura".

1.3 Fossilización.

Larry Selinker (citado en Richards, 1974:32) define la fosilización como una característica de error permanente en el habla de los bilingües independientemente de la edad, la instrucción que ya tenga o la práctica con la lengua. La fosilización es entonces: *"The permanent characteristic of the speech of bilinguals irrespective of the age at which the second language is acquired or the amount of instruction or practice in it."*

Larry Selinker (citado en Richards, 1974:36) explica que en el cerebro existe una estructura psicológica latente en donde se van guardando los errores producidos por un alumno durante su aprendizaje, sin importar su edad o la cantidad de explicación o instrucción recibida durante este:

Fossilizable linguistic phonemes are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will intend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. I have in mind such fossilizable structures as the well-known 'errors': French uvular /r/ in their English IL...

Estos errores pueden ser corregidos y aparentemente eliminados, no obstante, el alumno los cometerá en el momento en que se encuentre ante un tema difícil o nuevo para él, o bien, cuando se encuentre en el estado de ansiedad, excitación y algunas veces también cuando se encuentra en estado de completa relajación.

En los siguientes capítulos nos adentraremos en el manejo que tienen los profesores de la escuela Berlitz al enfrentarse con los errores producidos por los alumnos de nivel básico y así, tratar de evitar dentro de lo posible la llamada fosilización.

CAPÍTULO II

2.1 Importancia del inglés en México.

La difusión del inglés es un fenómeno que nace a partir de la Segunda Guerra Mundial, anteriormente la mayoría de la gente en diferentes partes del mundo aprendía el idioma inglés por motivos culturales o por algún viaje. Sin embargo, el mundo de la posguerra suscitó cambios radicales con una nueva generación de alumnos procedentes de la comunidad de negocios, los cuales necesitaron aprender inglés como parte de su preparación profesional y no sólo como instrumento de viaje. Si a esto se le añade que gran parte de los eventos masivos internacionales surgen en los Estados Unidos, es claro que el idioma inglés haya tomado una función dominante como segunda lengua y como lengua extranjera. En términos numéricos, los 300 millones de hablantes nativos han sido superados ya por los más de 400 millones de hablantes no nativos, los cuales se encuentran dispersos en casi todos los países. (Greenbaum, 1985:207).

México no es la excepción, y en estos tiempos de globalización, competitividad y nichos mercadológicos, el idioma inglés está tomando gran auge dentro de nuestra sociedad. Cada vez más gente quiere aprender inglés porque se lo exigen en su trabajo, porque viajan al extranjero, por conseguir alguna beca, o simplemente por mero enriquecimiento cultural. Encuestas realizadas a estudiantes en varios países del mundo, incluyendo México, demuestran una preferencia notable por el idioma inglés, debido a su utilidad y popularidad (Schroder citado en Greenbaum, 1985:231).

Además, en México, así como en otras partes del mundo se da lo que Viereck (citado en Greenbaum, 1985:231) llama un atractivo *snoob*, ya que se ha demostrado que la gran mayoría de los lectores u oyentes, muestran agrado por el uso de palabras escritas o dichas en inglés sin importarles que las entiendan parcialmente o no las entiendan en absoluto:

Registers such as the language of the media, and especially of advertising, show an increased use of English words ... Therefore there must be ascribed to "snob appeal", and it has in fact been shown that readers or listeners do not resent the use of English words even if they understand them incompletely or not at all.

El idioma inglés se ha convertido en una herramienta indispensable para lograr una comunicación internacional en transportación, comercio, banca, turismo, tecnología, política e investigación científica (Brown, 1994:122), y esta penetrando en nuestra sociedad a través de medios de comunicación, empresas transnacionales y un sinúmero de medios más, por eso es que cada vez se abren más bibliotecas con amplios catálogos de libros escritos en inglés, más escuelas bilingües, más librerías que ofrecen volúmenes importados y un mayor número de escuelas de idiomas que enseñan inglés, cubriendo así las necesidades de la población para que puedan competir en la era del Tratado de Libre Comercio.

2.2 Surgimiento de la escuela de idiomas Berlitz.

El Instituto Berlitz se inició en 1878 cuando un lingüista alemán de 26 años de edad llamado Maximilian Berlitz, contrató a un joven francés, Nicholas Joly, para que enseñara francés en su academia de idiomas en Providence, Rhode Island. El anterior empleo de Joly había sido de ascensorista en Nueva York, y Berlitz pronto descubrió consternado, que su vocabulario inglés consistía en los números del uno al ocho y en las palabras *up* y *down* (arriba y abajo).

Pero Berlitz estaba enfermo de sobrefatiga y no pudo encontrar a un sustituto, por lo cual indicó a Joly dar la clase de francés lo mejor que pudiera, señalando los objetos y "actuando" los verbos. Unas semanas después, ya recuperado, el director de la academia visitó la clase de Joly esperando encontrar un caos. En cambio, vio que los alumnos no sólo conversaban en francés, sino que estaban más ávidos de aprender que con el tradicional método basado en gramática y libros de texto. Berlitz comprendió el porqué: los discípulos de Joly estaban aprendiendo el francés, tal como de niños, habían adquirido su lengua

matema, repitiendo palabras y frases, aprendiendo la gramática por hábito. (El método Berlitz se verá más ampliamente en el capítulo III).

El número de escuelas Berlitz pasó de 100 en 1900 a 300 en 1913. Existen actualmente más de 330 centros alrededor del mundo, estratégicamente localizados en las áreas comerciales, industriales y residenciales, para atender las necesidades de los alumnos que quieran aprender cualquier idioma, particularmente el inglés. Como lo explica su presidente Boccitto (citado en Fleming, 1984:129): "Para nosotros es obvio que el inglés va en camino de convertirse, casi podríamos decir que ya se ha convertido, en el idioma internacional. Si un ingeniero alemán va a Arabia Saudita a instalar maquinaria, y enseña a sus colegas su funcionamiento, probablemente todos hablarán inglés."

En lo que respecta a México, el primer centro se abrió en 1961, y a través de los años, esta división ha abierto 14 escuelas en todo el país. Posteriormente, Berlitz de México continuó expandiendo su radio operacional y de servicio al cliente en la República Mexicana, abriendo un promedio anual de tres centros en los lugares de mayor desarrollo industrial, comercial, económico y académico.

2.3 Descripción de los niveles manejados por Berlitz.

En los centros Berlitz se manejan tres niveles en cualesquiera de los idiomas que se imparten: básico, intermedio y avanzado. Cada nivel se basa en un libro, el cual es utilizado por el alumno y por el maestro a través de todo el curso.

Getting Around in English es el libro diseñado para el alumno principiante con la finalidad de ser utilizado en relación con la instrucción directa en un salón de clase Berlitz. El objetivo del programa es construir conversación fluida y práctica en el menor tiempo posible. Además del libro del estudiante, el material del curso incluye 6 cintas de audio para repaso en casa, un libro de ilustraciones y un manual del profesor. El libro está dividido en 24 capítulos y según vaya progresando el alumno, se asignan tareas periódicas para trabajar,

ya sea con el libro o con las cintas. (El nivel básico se verá más ampliamente en el inciso 2.4)

Moving Ahead in English está diseñado para el alumno intermedio y para ser usado con instrucción directa en el salón. Además del libro del estudiante, el material del curso incluye cintas de audio para repasar en casa, y un manual del profesor. El programa del nivel intermedio se divide en 24 capítulos; cada uno abarca un tema diferente e incluye un diálogo y texto narrativo, seguido de notas explicativas y ejercicios diseñados para desarrollar vocabulario, estructura y uso idiomático. Este libro, en la parte 1, abarca los capítulos del 1 al 12 del programa.

El objetivo del programa del nivel intermedio es desarrollar la habilidad de comunicación práctica con énfasis en la fluidez conversacional. Mientras el vocabulario y la gramática se van cubriendo conforme avanza el curso, el objetivo fundamental es el desarrollo de una habilidad práctica del uso del idioma inglés.

En el nivel principiante, el alumno depende en mucho del instructor, cuyo papel es frecuentemente el de un proveedor del idioma. Casi todo el material es nuevo para el alumno, quien debe en consecuencia, primero descubrir el significado y después practicar hasta dominarlo. En el nivel intermedio el papel del profesor cambia para ser el guía, el cual provee oportunidad para practicar el idioma y su papel es frecuentemente sólo el de activar el conocimiento que el alumno ya posee.

El progreso a través del programa va de acuerdo con el grado en que el profesor pueda motivar al estudiante para empezar a tomar la iniciativa en el proceso de aprendizaje.

Doing Business in English es para el estudiante intermedio que estudia inglés en relación a negocios. El material se presenta como una historia continua en donde se sigue las experiencias del presidente de una compañía mediana de electrónica, el cual trata con los diferentes problemas que encara un ejecutivo. El programa presume que el alumno ya ha

aprendido las estructuras básicas del idioma, incluyendo los principales tiempos verbales, activo y pasivo, las formas simple y progresivo, así como los auxiliares y frases básicas compuestas y complejas, sin embargo, todas estas formas son revisadas en este curso.

Let's Talk About It está diseñado para el estudiante de nivel avanzado. El libro consta de 36 capítulos; cada uno empieza con una lectura de 200 a 250 palabras, las cuales se complementan con cinco páginas de material de ayuda, que consisten en ejercicios y explicaciones de gramática, vocabulario, uso idiomático, ortografía, uso de mayúsculas y puntuación.

Aunque el libro se ha diseñado para estudiantes que tienen un nivel avanzado en el idioma inglés, los primeros capítulos presentan una revisión de estructuras básicas del idioma. Se presume que aun los estudiantes con un buen antecedente en el idioma, se beneficiarán con un repaso del material básico, especialmente si contiene muchos matices que no pueden cubrirse en un curso más elemental.

2.4 Descripción del nivel básico.

El nivel básico se basa en un libro llamado *Getting Around in English*, el cual está diseñado para desarrollar habilidades prácticas de conversación. A quien acude a la academia Berlitz a aprender inglés, lo saluda desde el inicio de la primera lección un profesor que abre un manual con hojas intercambiables; en la página se ve la ilustración de una mesa color café. Sobre la mesa hay una revista, un teléfono, un periódico, unos fósforos, un puro y un cigarro. Al pie de la página se ven los números del uno al cinco. El profesor señala cada objeto y dice "This is a table" ("Esta es una mesa"): Empieza de inmediato a hacer preguntas. Señala el cigarro: "Is this a match?" ("¿Es eso un fósforo?"). Niega con la cabeza y dice: "No, it's not a match, it's a cigarette." ("No, no es un fósforo, es un cigarro"). Luego señala al alumno y pronuncia: "you" ("usted") y el alumno repite lo que él ha hecho y dicho. Si pronuncia mal una palabra el profesor lo corrige; el alumno debe

imitarlo hasta emitir los sonidos correctamente. Cuando ha acertado el alumno varias veces, el profesor sonriente, exclama: Very good! (¡Muy bien!) (Fleming, 1984:129).

Es importante mencionar que el método Berlitz no pretende cubrir las cuatro habilidades lingüísticas del idioma. Es un método enfocado a que el alumno únicamente lo hable y lo escuche. Al igual que el método audiolingüal, la escritura y la lectura pasan a segundo término en el nivel básico, ya que se busca la fluidez con una pronunciación correcta, así como un buen uso de la gramática, el vocabulario, etc. El alumno aprenderá a leer y a escribir después de que hable el idioma que está aprendiendo.

El programa está dividido en 24 capítulos y está diseñado para que se enseñe en aproximadamente 180 clases de 45 minutos cada una, dependiendo del grado de asimilación de cada alumno.

El número de estudiantes varía desde clases privadas con un solo alumno hasta clases de ocho alumnos como máximo. El curso de Getting Around in English consiste en un manual del maestro con su libro de ilustraciones, dos libros del alumno (parte 1 y 2), así como seis audios cassette, los cuales le dan al alumno la oportunidad de repasar en casa lo visto antes en clase.

El manual del maestro es la guía dentro del salón de clase, sin embargo, es necesario que el instructor reciba el entrenamiento adecuado por parte del personal Berlitz para su uso. El entrenamiento consta de tres horas diarias durante una semana y media, en el cual se explican los principios de la escuela Berlitz y su organización interna. Posteriormente, se enseña físicamente el libro de nivel básico (Getting Around In English) y se da una demostración de lo que es la clase Berlitz especificando uno a uno los pasos a seguir con este método. Cada uno de los profesores que son entrenados deberá repetir lo que se les enseñó, y dar una clase muestra. Los niveles intermedio y avanzado se enseñan uno o dos meses después de haber ingresado a la escuela.

Los lineamientos generales del método Berlitz deben seguirse todo el tiempo. En el nivel básico el método consiste en un ciclo que se divide en dos partes: actividades con iniciativa por parte del maestro y actividades con iniciativa por parte del alumno.

Las actividades del instructor consisten principalmente en la introducción de nuevo material, pero también se incluyen actividades tales como 'repaso' y 'contraste'. Las actividades de iniciativa del alumno consisten principalmente en los 'resúmenes' y las 'preguntas del alumno'. También se incluyen actividades como el juego de roles y pequeños diálogos, en donde el alumno tiene la oportunidad de 'activar' el material aprendido en clase, aplicándolo a situaciones de la vida cotidiana.

A continuación se detallan los puntos de este programa:

1. Práctica de pregunta/respuesta. La principal herramienta del método Berlitz es la pregunta. Después de que un punto se ha introducido en clase, se practica a través de preguntas hasta que haya sido asimilado. Una gran variedad de preguntas deben ser utilizadas por el profesor cuando se practica el nuevo punto (pregunta de si/no, pregunta clave, doble pregunta, etc.).

Ejemplo:

M=maestro

A=alumno

M: "This is a desk."

A: "This is a desk."

M: "What color is the desk?"

A: "The desk is black."

M: "Is this a desk or a pen?"

A: "It's a desk."

M: "Where is the desk?"

A: "It is in the office."

M: "Is the desk in your office or in his office?"

A: "It is in his office."

M: "Very good!"

2. El resumen. Esta actividad permite que el alumno adquiera autoconfianza al tener la oportunidad de producir series de oraciones completas en el nuevo idioma. Estas oraciones se producen en un marco previsto por el profesor. El alumno debe producir por lo menos un resumen por clase. Al principio, el profesor dará un modelo de lo que se debe hacer, pero poco a poco, el alumno tendrá que decir un resumen con sus propias palabras e inventiva. Por ejemplo, después de haber presentado los puntos *hand* (mano), *arm* (brazo), *left* (izquierdo), *right* (derecho), *has* (tiene), *doesn't have* (no tiene), un resumen se haría de la siguiente forma:

M= *"This man has a watch on his left arm. He doesn't have a Rolex watch, he has a Seiko. The woman has a blue hat and a white skirt. She doesn't have a red blouse. The boy has a magazine in his right hand.... etc. Now you do it. Come on!"*

A: *"The man has a watch on his arm. He has a green suit and the woman has a black skirt....etc."*

El resumen y las preguntas del alumno forman lo que llamaríamos la evaluación del alumno, ya que el método no consta de pruebas escritas que nos den una calificación basada en una escala numérica. Si el alumno comete muchas fallas al dar el resumen se tiene que volver a empezar desde el punto 1 (práctica de pregunta/respuesta).

3. Preguntas del alumno. Estas preguntas las debe hacer el alumno por lo menos dos veces cada lección de 45 minutos. Lo importante es que el alumno incorpore puntos gramaticales específicos o puntos específicos de vocabulario, o bien, que la pregunta se relacione con la ilustración o el tema que se está viendo en clase. Ejemplo:

M: *"What time is it?"*

M: *"Question...What...?"*

M: *"It's 10 o'clock?"*

M: *"It's 10 o'clock?", etc.*

A: *"It's 10 o'clock."*

A: *"What time is it?"*

A: *"Is it 10 or 11 o'clock?"*

4. Diálogos. Los diálogos son muy cortos, son simples conversaciones que consisten en no más de seis líneas. Le dan al alumno la oportunidad de usar lo ya aprendido en contextos que tienen similitud con la realidad. Estos diálogos son preparados por el maestro antes de ser actuados. Una vez que el diálogo se llevó a cabo dos o tres veces, el alumno y el instructor deberán cambiar roles y volverlo a repetir. Ejemplo:

M: "Hello?"

A: "Hello. I'd like to speak to Bill, please."

M: "Bill who?"

A: "Bill Jones"

M: "I'm sorry. I think you have the wrong number."

A: "Is this 634-56-90?"

M: "No, it's 635-56-90"

A: "Oh, I'm sorry."

M: "No problem."

5. Tarea. La tarea es asignada dos veces por capítulo. Los alumnos pueden corregir sus propios ejercicios escritos de su libro de texto, porque las respuestas se encuentran atrás de éste. Si el alumno tiene alguna duda la podrán aclarar con el profesor en su siguiente clase. Es muy recomendable que el alumno haga la tarea, pero si no la hace, no se le puede forzar bajándole puntos, porque no se manejan calificaciones. El alumno la debe hacer por convencimiento propio.

Este es en términos generales lo que se conoce como ciclo Berlitz para el nivel básico. Se supone que un alumno promedio debe saber desenvolverse en situaciones cotidianas al final del curso, por ejemplo, en el banco, supermercado, tiendas de ropa, consultorios médicos, hoteles, escuelas, etc. El sílabeo incluye todos los tiempos verbales, así como un amplio vocabulario y una gran cantidad de expresiones idiomáticas. (Anexo 1, pag. 39)

2.5 Perfil del alumno.

Según los datos obtenidos de las encuestas realizadas en las escuelas Berlitz a lo largo del país (Anexo 2, pag.50), el 70% de la edad de los alumnos oscila entre los 24 y los 45 años de edad. Principalmente son empleados de empresas, directivos o ejecutivos de alto nivel, estudiantes universitarios y empresarios.

En lo que respecta al nivel socioeconómico y cultural, éste es medio alto y alto. Además, se cuenta con un porcentaje de un 13% de alumnos de edades de los 8 a los 12 años y el resto de jóvenes y adultos interesados en hablar otro idioma para beneficio de su desarrollo profesional, económico y cultural. Actualmente se brinda servicio a todos los sectores que lo demandan, tales como gubernamental, industrial, empresarial, cultural, comercial, etc.

Esta escuela, que constantemente actualiza sus materiales de estudio, así como sus sistemas de enseñanza, está siempre preparada con cinco cursos diferentes (*Getting Around in English*, *Brush up your English*, *Moving Ahead in English*, *Doing Business in English*, *Let's Talk About It*) para atender y solucionar las necesidades que le demanda el mercado, ya que Berlitz, de no tener el curso específico, lo diseña y desarrolla a través de su departamento de método, de esta manera cubre cualquier necesidad en el momento en que sea solicitado por el cliente.

CAPÍTULO III

3.1 Antecedentes del método Berlitz.

A mediados del siglo XIX, varios factores contribuyeron a la oposición y cuestionamiento del método de gramática-traducción que se había utilizado hasta entonces, debido a que la comunicación oral de lenguas extranjeras empezó a tener demanda en diferentes ciudades europeas.

Algunos especialistas como C. Marcel T. Prendergast y F. Gouin, tuvieron ideas de interés histórico, a pesar de no tener gran impacto dentro de la enseñanza. El francés C. Marcel (1793-1896) propuso que la lectura se enseñara antes que ninguna otra habilidad, y enfatizó la importancia del significado dentro del aprendizaje. Por otro lado, F. Gouin (1831-1896) desarrolló un método de enseñanza basado en sus observaciones de la forma en que los niños utilizan el lenguaje. El método consistía en acciones secuenciales organizadas por temas o por medio de situaciones específicas. Por ejemplo:

I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door. The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle.
(citado en Titone, 1968:35)

Posteriormente, a finales del siglo XIX, algunos otros lingüistas se interesaron en estos principios naturales de la enseñanza del lenguaje. Entre ellos se encontraba L. Sauveur (1826-1907) quien utilizaba preguntas como una manera de presentar y activar el vocabulario y la gramática del estudiante. Sauveur argumentaba que la lengua extranjera se podía enseñar sin traducciones y sin el uso de la lengua materna del estudiante, mediante demostración y acción. Él abrió una escuela de idiomas en Boston, y en 1860 aproximadamente, su método fue conocido como el método natural.

En 1884, el alemán F. Franke dio una justificación teórica por la cual se podía dar una enseñanza monolingual. Según él los maestros deberían alentar a que se diera un uso directo y espontáneo de la lengua extranjera con buena pronunciación dentro del salón de clase, sin basarse en reglas gramaticales, utilizando mímica, demostración y dibujos. A través de lo cual, los alumnos lograrían deducir algunas reglas gramaticales. Estos son precisamente los principios de lo que hoy se conoce como método directo o método Berlitz.

3.2 Descripción del método Berlitz.

El método Berlitz de acuerdo con Maximilian D. Berlitz, el fundador de las escuelas Berlitz, requiere: uso constante y exclusivo del idioma extranjero, asociación directa de percepción y pensamiento con el sonido extranjero, así como la conversación. El alumno aprende el idioma al igual que el niño aprende el idioma materno, por lo que se presta mayor atención a la práctica que a la teoría del lenguaje. Para facilitar la expresión se emplean ejercicios graduados de preguntas y respuestas, auxiliándose con dibujos y utilizando los objetos que se hallan a la vista de ambos. A los objetos abstractos se llega mediante deducciones lógicas. (Enciclopedia Salvat Universal, 1988:74)

Por lo tanto, la base de construcción del método Berlitz es la siguiente:

Nunca traduzca	: Demuestre
Nunca haga un discurso	: Pregunte
Nunca explique	: Actúe
Nunca repita errores	: Corrija
Nunca hable con palabras sueltas	: Utilice oraciones
Nunca hable mucho	: Haga que el alumno hable mucho.
Nunca use el libro	: Use su plan de lección
Nunca salte de un punto a otro	: Utilice su plan
Nunca vaya muy rapido	: Mantenga el ritmo del alumno.
Nunca hable muy lento	: Hable normalmente

Nunca hable muy rápido	: Hable naturalmente
Nunca hable muy fuerte	: Hable naturalmente
Nunca se impaciente	: Tómelo con calma

Al suprimir reglas gramaticales y la memorización de diálogos aburridos, el método Berlitz hace más vivo el idioma y el aprendizaje del alumno es más rápido y eficaz. ("Don de lenguas" en Selecciones del Reader's Digest, 1984:129).

3.3 Técnicas de corrección de las escuelas Berlitz.

El error es visto como necesario y hasta quizá, como una estrategia que beneficia el aprendizaje (Alwright, Gorbet y Hendrickson, citados en Walz, 1982:1). No obstante, hay que saber cómo manejarlos y cuales errores son los que se deben corregir, ya que según Burt y Kiparsky (citados en Walz, 1982:2) es fácil destruir la confianza del estudiante si se le interrumpe constantemente. La sobrecorrección reduce el deseo del estudiante de expresarse en el idioma extranjero.

Por otro lado, Hendrickson (citado en Walz, 1982:3) establece que la corrección constante de errores si mejora el aprendizaje constante del estudiante, sobre todo si estos errores aparecen frecuentemente o impiden que la comunicación sea eficaz.

El estudio sobre la corrección de errores puede ser insuficiente (Hendrickson, citado en Walz, 1982:3), sin embargo es importante enfatizar que los alumnos esperan ser corregidos, y recibir una buena retroalimentación que favorezca su aprendizaje, por lo que los maestros no podremos abandonar la tan aceptada práctica de la corrección (Cathcart y Olsen citados en Walz, 1982:1)

En los centros Berlitz se manejan cuatro técnicas de corrección a nivel básico. La primera y la más utilizada por el maestro es la repetición. El alumno deberá repetir la palabra u oración ya corregida tres veces guiado por la palabra *repeat* y una señal hecha con la mano

por parte del maestro. Después de haber repetido tres veces, el profesor vuelve a preguntar y el alumno debe contestar correctamente. Ejemplo:

M=maestro

A=alumno

M : "What is she doing?"
 M : "She is dancing. Repeat."
 M : "Repeat."
 M : "Repeat."
 M : "What is she doing?"

A : "She is dance"
 A : "She is dancing."
 A : "She is dancing."
 A : "She is dancing."
 A : "She is dancing."

Esta técnica suele ser utilizada cuando la actividad es una práctica oral de pregunta/respuesta, enfatizando en un punto gramatical o en alguna palabra nueva de vocabulario.

La segunda técnica de corrección es la autocorrección. El profesor por medio de gestos le hace saber al alumno que no está bien dicha su oración. También puede hacer preguntas como: "¿Perdón?", "¿Me lo podrias repetir?", "¿Qué dijiste?", "¿Mmh?", etc. El alumno debe corregir su error al darse cuenta de que el maestro no entendió lo que dijo, no obstante, podría darse el caso de que el alumno no supiera cual es su error y el profesor debe hacerse lo saber para que repita la oración correcta. Ejemplo:

M : "Did she go to the movies, yesterday?"
 M : "Sorry?"

A : "No, she go to the theater."
 A : "No, she went to the theater."

Esta técnica se puede utilizar para cualquier tipo de actividad que se esté llevando a cabo dentro de la clase, pero en lo personal creo que es difícil usarla en niveles muy básicos, ya que el alumno difícilmente se percató de su error. Me parece que es práctica para alumnos que son falsos principiantes (*false beginners*).

La tercera técnica de corrección se llama *follow up questions*. Son preguntas diferentes pero con una misma respuesta. Así, cuando el alumno comete un error se le corrige y se le pregunta tres veces obteniendo siempre el mismo resultado. Ejemplo:

M: "What color is the pencil?"

M: "Ah! Ah! The pencil is red."

M: "What is red?"

M: "Is the pencil or the book red?"

M: "Is the pencil green or red?"

A: "The pencil is blue."

A: "The pencil is red."

A: "The pencil is red."

A: "The pencil is red."

A: "The pencil is red."

Y por último, la cuarta técnica de corrección es la de sustitución: preguntas con diferentes personas u objetos. Esta técnica se utiliza principalmente cuando el error es en relación con tiempos verbales. Ejemplo:

M: "Did John eat hamburgers or hot dogs, yesterday?"

M: "He ate hamburgers. And Mary?"

M: "And Sue and Frank?"

M: "And you?"

A: "He ate hamburgers."

A: "She ate hamburgers, too."

A: "They ate hamburgers, too."

A: "I ate 'tacos'."

Es muy importante que el profesor utilice el lenguaje corporal al hacer cada una de las correcciones para que el alumno sepa cuando y cómo debe contestar, asimismo deberá ser claro cuando quiera que el alumno se autocorrija. También debe mencionarse que no es permitido dentro de un salón de clase Berlitz que se corrijan los alumnos entre sí, debido a que según el Departamento de Método, no siempre la corrección hecha por los alumnos es la mejor, ni tampoco la forma de hacerla. Según este método, los alumnos podrían ser hasta tanto agresivos en su tono de voz a la hora de corregir, de tal forma que el maestro es el más indicado para saber el modo correcto y el momento más indicado para corregir los errores en clase. En contraste con este punto de vista, Stevick (citado en Walz, 1982:17) menciona que la corrección entre alumnos es favorable porque viene de alguien que tiene el mismo grado, por lo que atemoriza menos al estudiante. También motiva a aquellos estudiantes que creen que aprender un idioma extranjero es imposible, porque se dan cuenta que sus compañeros lo usan correctamente. Además, la corrección entre alumnos hace que

más estudiantes participen en la clase, y por último, permite que aumente la cantidad de tiempo que los alumnos hablan en clase, disminuyendo la cantidad de tiempo de habla del maestro.

Muchas veces tampoco se debe interrumpir al alumno para corregirlo, dependiendo si la oración es corta o larga. Si la oración es corta, el maestro debe esperar que el alumno termine para indicarle el error cometido; y si es larga o es parte de un resumen, el maestro debe hacer notar el error muy rápidamente, para posteriormente hacer énfasis en éste y si es necesario, volver a explicarlo. También puede escribir los errores que vaya escuchando en clase en un papel, para posteriormente realizar las correcciones pertinentes.

No es aconsejable mencionar la corrección rápidamente, porque el alumno no lo recordaría más adelante, es lo que Lucas llama una "acción reflexiva" (citado en Walz, 1982:18). No obstante, sea cual fuere la técnica de corrección utilizada de acuerdo a uno de los preceptos del método Berlitz, el maestro "nunca deberá imitar errores sino corregirlos".

3.4 Ventajas y desventajas de las técnicas de corrección en las escuelas Berlitz.

Cada técnica de corrección utilizada en las escuelas Berlitz tiene ventajas y desventajas y no todas son aptas para cualquier tipo de alumno ni de maestro.

Como ya se menciona anteriormente, la primera de estas técnicas es la repetición, la cual no le agrada a la gran mayoría de los alumnos, porque se sienten presionados y manipulados por el maestro. Y éstos, al igual que los alumnos no están de acuerdo con la técnica, ya que la encuentran aburrida y poco provechosa para el estudiante. Sin embargo, esta técnica suele resultar eficiente para aquellos alumnos que gozan de buena retención y para aquellos que no tienen buen oído, ya que al oír la palabra tres veces consecutivas pueden captar su fonética de una mejor manera. Cabe mencionar que la repetición es la más utilizada, sobre todo en lo que a los primeros capítulos del nivel básico se refiere.

La técnica de autocorrección es relativamente nueva dentro del nivel básico en el método Berlitz, y, ha tenido muy buena aceptación tanto por parte del alumnado, así como del profesorado. Esta técnica le da seguridad y confianza a los alumnos así como un sentimiento de independencia dentro de su aprendizaje, ya que no dependen únicamente del maestro para su corrección, sino también de sí mismos y sus capacidades. El alumno al momento de reconocer su error, si es capaz de corregirlo lo hace, no obstante podría ocurrir que no lo perciba y el maestro debe hacérselo notar. También podría usar alguna otra técnica como el refuerzo adicional.

Follow-up questions (tres preguntas diferentes con una misma respuesta) es un poco como repetición, pero el alumno no sólo repite a veces sin entender lo que está diciendo, sino que también tiene que captar lo que le están preguntando. Esta técnica sólo requiere un poco de agilidad mental por parte del maestro, de tal manera que pueda encontrar tres preguntas diferentes con una misma respuesta. Los alumnos no sienten que están siendo corregidos, ya que piensan que están contestando tres preguntas diferentes como parte de sus ejercicios de práctica.

Por último, la técnica de sustitución (preguntas que se hacen con diferentes personas u objetos para ensayo de tiempos gramaticales), así como la repetición, es bastante similar a lo que utiliza el método audiolingual, en donde se da la conexión estímulo-respuesta y el aprendizaje es visto como un hábito. La sustitución es muy poco usada dentro de las escuelas Berlitz, ya que no se cree que sea efectiva, sino más bien limitante. Una gran mayoría de los maestros Berlitz están en contra de esta técnica y de la repetición, ya que no creen que el alumno retenga a base de repetir, sino a base de entender y comprender lo que está diciendo.

Todas estas técnicas son utilizadas tanto en grupos como en clases privadas, y cabe mencionar que las técnicas de repetición y de *follow-up questions* (tres preguntas diferentes cada una con la misma respuesta) pueden ser usadas para mayor efectividad con tres alumnos diferentes cuando se corrige en grupo. De esta manera, no sólo un alumno corrige su error, sino tres alumnos corrigen lo que puede ser uno de esos errores comunes.

3.5 Errores más frecuentes.

Existen errores que por lo regular son un común denominador en los alumnos pertenecientes al nivel básico dentro de la escuela de idiomas Berlitz. A través de varias encuestas orales realizadas a diferentes profesores, tanto del turno matutino como del turno vespertino, en la escuela Berlitz sucursal Carracci, se pudo hacer una lista de algunos de estos errores gramaticales, que se presentan a continuación, con una clasificación tentativa en tipos; de acuerdo con Dulay, Burt y Krashen (1982):

<u>ERROR</u>	<u>FORMA CORRECTA</u>	<u>TIPO DE ERROR</u>
<i>He is sit.</i>	<i>He is sitting.</i>	Omisión
<i>What this?</i>	<i>What's this?</i>	Omisión
<i>I'm asking don't open the door.</i>	<i>I'm asking you not to open the door.</i>	Omisión
<i>I ask you if you lived in N.Y.</i>	<i>I asked you if you lived in N.Y.</i>	Omisión
<i>Canada it's big.</i>	<i>Canada is big.</i>	Doble marca
<i>He doesn't has a magazine.</i>	<i>He doesn't have a book.</i>	Doble marca.
<i>You are showing the book it to me.</i>	<i>You are showing it to me.</i>	Doble marca
<i>He didn't took French lessons.</i>	<i>He didn't take French lessons</i>	Doble marca
<i>I don't can't go to the office.</i>	<i>I can't go to the office.</i>	Doble marca
<i>He cut by himself while he was shaving.</i>	<i>He cut himself while he was shaving</i>	Doble marca
<i>A car is more faster than a</i>	<i>A car is faster than a bicycle.</i>	

bycicle.

She are a student
 I don't has a book
 They has a hat.
Do she has a lighter?
 The door is closing.
 There are four womans in
 the class.
 I sleep during the night.
 You take lunch at 12:00 pm.
 She spokes English
 They did a mistake.
 Sue waked up at 7:00 am.

She is a student
 I don't have a book.
 They have a hat
Does she have a lighter?
 The door is closed
 There are four women in the
 class.
 I sleep at night
 You have lunch at 12:00 pm.
 She spoke English
 They made a mistake.
 Sue woke up at 7:00 am

Doble marca

Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización

The less beautiful car is the
 V.W
 I got a cold in winter
 There are a little people in
 Toluca
 A red small car
 I'm asking don't open the
 door.
 She is on the window
 How much cost?
 She is speaking to he.
These is a book
 I'm waiting at the taxi
 Is the school next from the
 coffee shop
 Friday is before Thursday
 This pencil is my
 My birthday is on
 November.-
 She was in Acapulco on 1989
 I don't know someone in
 Alaska
 She had had four lessons
 today
 It's four thirty o'clock

The least beautiful car is the
 V.W
 I caught a cold in winter
 There are only a few people
 in Toluca.
 A small red car
 I'm asking you not to open
 the door.
 She is at the window
 How much are the pencils?
 She is speaking to him
This is a book
 I'm waiting for a taxi
 Is the school next to the
 coffee shop.
 Friday is after Thursday
 This pencil is mine
 My birthday is in November

Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Sobregeneralización
 Colocación
 Malformación
 Malformación
 Malformación
 Malformación
 Malformación
 Malformación
 Malformación
 Sobregeneralización
 Malformación
 Malformación
 Malformación
 Adición

Según Jack C. Richards (1974:125), estos errores a los que llamamos comunes, son parte de lo que se clasifica como la "jerarquía universal de dificultad", en donde algunas

estructuras fonéticas, semánticas y sintácticas son bastante difíciles de aprender sin importar los antecedentes del alumno. Son esa clase de errores que se cometen de semana a semana y que se repiten año con año con algunos estudiantes.

3.6 Sugerencias y conclusiones.

1. Al iniciar este trabajo me había planteado que una corrección hecha a tiempo y la práctica constante eliminarían errores gramaticales de nivel básico en un alumno de nivel avanzado dentro del sistema Berlitz. Sin embargo, no importa cuán buenos sean el método, el maestro, el material didáctico o la técnica de corrección, el alumno siempre cometerá errores, aún después de haber dado por terminado su estudio del idioma inglés. Como mencioné anteriormente, Selinker ("Interlanguage" en *Error Analysis*, 1974:47) explica que en el cerebro existe una estructura psicológica latente en donde se van guardando los errores producidos por un alumno durante su aprendizaje, sin importar su edad o la cantidad de instrucción recibida durante éste.

Muchos de estos errores pueden aparecer cuando la atención del alumno se enfoca en un tema nuevo para él, cuando se encuentra en estado de ansiedad o excitación, o bien cuando se encuentra en estado de completa relajación.

2. Creo que no hay una técnica de corrección en Berlitz que sea superior a otra. Cada una de ellas funciona para diferentes tipos de alumnos y de maestros. Hay que saber utilizar las cuatro: repetición, autocorrección, *follow-up questions* (tres preguntas diferentes con una misma respuesta) y también la técnica de sustitución, para usarlas según sea el caso o el error cometido.

3. Sin importar la técnica de corrección que se maneje, los maestros deben corregir al alumno de manera positiva con cortesía y respeto, sobretodo si se corrige en práctica oral en frente de los demás alumnos. De esta manera el alumno responderá mucho mejor que a una crítica (Moskowitz, citado en Walz, 1982:16). Tampoco se debe apenar ni mortificar al alumno porque difícilmente volverá a participar en clase.

4. Es conveniente que durante las actividades de iniciativa del alumno, éste sea capaz de expresarse libremente, también de crear, experimentar y desear seguir hablando en inglés, sin tantas interrupciones molestas por parte del profesor. Chastain (citado en Walz, 1982:6) dice que es mala educación interrumpir a la gente cuando habla, y asegura que el estar corrigiendo constantemente a un alumno cuando habla, no permite que se concentre en el mensaje y le destruye el placer de aprender un nuevo idioma.

Personalmente creo que en este tipo de actividades se deben corregir aquellos errores que no permiten una clara comunicación o que distorsionan el mensaje. En cuanto a la práctica oral de algún punto gramatical específico, si se necesita enfatizar la corrección de errores hasta que quede claro y el alumno capte el porqué de su error.

5. No se debe sobre corregir a un alumno, cuanto más si el método es oral como en Berlitz, ya que provocaría un efecto negativo en los deseos de un alumno por expresarse. Además, tantas interrupciones rompen el ritmo de la clase.

6. Los errores cometidos en la clase deben servir al maestro como base de ejercicios de práctica oral o escrita. Asimismo, hay que tomar el error como parte de la evaluación del alumno, saber si va mejorando o si por el contrario se encuentra en un estado de confusión en lo que a su nuevo idioma respecta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bloomfield, Leonard.(1973) Aspectos lingüísticos de la ciencia. Taller de ediciones Josefina Betancor, Madrid.
2. Bolitho, Rod and Granescu, Marinela.(October 1994) "Error correction" in Modern English Teacher. Great Britain, Vol.3, No. 4, p.p. 46-47.
3. Bolitho, Rod and Pherson, Kate.(January 1995) "When and how to correct or not to correct" in Modern English Teacher. Great Britain, Vol. 4, No. 1, p.p. 47-49.
4. Brown,Douglas.(1994) Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents, U.S.A.
5. Chomsky, Noam.(1971) El lenguaje y el entendimiento. Trad. Juan Ferrate, Seix Barral, Barcelona.
6. Corder,S. Pit. (1981) Error Analysis and Interlanguage.Oxford University Press, Great Britain.
7. Dulay, Heidi, Burt Marina, Krashen, Stephen.(1982) Language II. Oxford University Press, U.S.A.
8. Fleming,Thomas. (Feb 1984) "Don de lenguas" en Selecciones del Reader's Digest . México D.F., Tomo CXVI, No.520, p.p. 128-131.
9. Gonzalez Glafira,Espíritu Santo.(1985) El error, parte integral del aprendizaje de una lengua. Tesina, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

10. Greenbaum, Sidney.(1985)The English Language Today. Pergamon Institute of English, London.
11. Krashen, Stephen D. and Terell, Tracy D.(1983)The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Pergamon Press, Great Britain.
12. Mc. Graw Hill Series in Education. Dictionary of Education (1945) Edit. Harold Benjamin, Mc. Graw Hill Book Co., New York, p. 86.
13. Richards, Jack C. and Rogers, Theodore S.(1986) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. U.S.A.
14. Richards, Jack C.(1974)Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. Longman, London.
15. Salvat universal . Diccionario enciclopédico(1988). Vol. IV, Salvat Editores, España.
- 16 Sánchez Valencia, Alejandra.(1991) Una aplicación del análisis de errores a las observaciones de un curso de inglés. Tesis, C. E. L. E., U.N.A.M.
17. Scarcella, Robin and Krashen, Stephen.(1980) Research in Second Language Acquisition. Newbury House Publishers, New York.
18. Schumann, John and Stenson, Nancy (1978) New Frontiers in Second Language Learning. U.S.A., Newbury House Publishers.
19. Skinner, B.F.(1981)Conducta Verbal. Trillas, México.
20. Titone, R. (1968)Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch. Washington, D.C., University Press.

21. Walz, Joel C.(1982) Error Correction Techniques for the E.L. Classroom. Center for Applied Linguistics, U.S.A.

GETTING AROUND IN ENGLISH – Streamlined – Scope and Sequence

	Verbs and Structures	Key Questions / Other	Topics and Vocabulary	Skits, Role Plays and Expressions
C H A P T E R	<p>is, isn't am are, aren't (you) it, he, she, I, you this, that (<i>pron</i>) a, an, the The ... <u>is big.</u> <u>is very small.</u></p> <p>a <u>red</u> train a <u>small blue</u> plane an <u>Italian</u> plane and, or, but</p>	<p>Is this a ...? Is it ...? ... or ...? What? What? Where? Where ... from? What nationality? What color? What city? ... number? ... page? And (what about) ...? Numbers: 1 - 20</p>	<p>objects: map, book, car, pen colors: red, blue, black, white size: big, small cities, countries, continents: London, France, Asia people, nationalities: Miss, Mr., Mrs., American, British, teacher, student, doctor, secretary in, from (New York) standing / sitting too (= also) now very</p>	<p>Skits: <i>Requesting Things:</i> Please give me ... Here it is. Thank you. You're welcome. <i>Greeting Someone You Know:</i> How are you? I'm fine. Not too bad. <i>Introducing Yourself / Someone Else:</i> This is Mr. ... How do you do.</p>
C H A P T E R	<p>my, you, his, her Mr. ...'s this, that (<i>adj</i>) the <u>brown</u> dog the <u>big red</u> car on under for from at (sitting, standing ...)</p>	<p>Which pen ...? Whose pen ...? Who ... for? ... from? What's this a (<i>map</i>) of? Where's ...? Here it is. There he is. etc. Numbers: 21 - 100</p>	<p>location of objects: on a chair under the table, in the street family: husband, wife, son, friend, married, single possessions: my money, her business card, his address book, your wallet name, address, phone number coffee and tea (over) here / there</p>	<p>Skits: <i>Offering Coffee or Tea:</i> Would you like a ...? Yes, please. / No, thanks. <i>Continuing and Correcting Information:</i> ... right? / That's right. <i>Apologizing:</i> Excuse me, ... I'm sorry. That's all right. <i>Asking for Someone on the Phone:</i> Is ... there? Just a minute, please. I don't know. Maybe...</p>

Verbs and Structures

Present progressive (single)
opening, closing, taking, putting,
going, coming, reading, writing,
speaking, listening, asking, answering

Imperatives:
Put / take ...!
Come here!, etc.

Direct objects:
him, her, me, you, it

Indirect object:
giving a book *to me*, etc.

has, have
do, does (*aux*)
are, aren't (*ph*)

Present progressive (pl):
talking to, telling (*you my name*)

showing the book *to him*
it to her

they, their, them
we, our, us, you, your (*pl*)
each other

these, those (*pron, adj*)

I am!, Bill does!, etc.

Noun plurals: -s, -es
men, women, children

Key Questions / Other

What ... doing?!

How much is ...?!

What kind of?!

What time is it?!

(A) what time?!

What ... writing with?
... on?!

Who ... speaking to?!

... looking at?!

What language?!

Numbers: 101 - 1000

How much are ...?!

What ... talking about?!

What color (book) ...?!

Who has ...?!

Who doesn't have ...?!

not either

each (a dollar ...)

Numbers: 1001 -
1,000,000

Topics and Vocabulary

2 + 2, etc.
coffee shop, newsstand
money, prices, buying
time of day: 8 o'clock, in the
morning, during the day
giving / taking a lesson
action verbs

into / out of
off (the table)
at 9:00
at (school)

to (going ...)
with (writing ...)

again / exactly / about

street scene: bank, store, train
station, company, waiting
for / at, taxi stand
buying, selling and prices
have: eyes, hair, hands, etc.
transportation: taking bus, taxi

next to
between
in front of
behind
across from
with (going ...)
about (talking ...)

Skills, Role Plays and Expressions

Skills:
Buying a Newspaper:
May I help you?
Asking s.o. to Repeat:
I beg your pardon!
Asking / Giving the time:
Let's see ...
Checking in a Coffee Shop:
What would you like!
I'd like a ...
All right. Here you are.
Making Public Requests:
Would you please ...
Of course.
Answering the Door

Good morning, night, etc.

Skills:
Asking Directions (on the street)
Purchase at a Newsstand:
I'll take ...
Is that all?
That's it.

Taking a Taxi

Denying a Request:
Thanks anyway.

Thanks a lot.

	Verbs and Structures	Key Questions / Other	Topics and Vocabulary	Skills, Role Plays and Expressions
C H A P T E R 5	there is, there are <i>Negative imperatives:</i> Don't take / put ... etc. asking you (not) to do something	How many ... are there? How much ... is there? How far ...? <i>Negative tags:</i> ..., isn't he? ..., aren't they? Whose ...? (<i>quant</i>)	directions: avenue, corner, block, traffic, near, far from restaurant, being seated, ordering, tips, lunch foods, beverages clothing: shirt, tie, socks, a pair of gloves	<i>Skills:</i> Asking about <i>Map</i> (in a hotel) Asking for / Giving Directions Requesting Things Being Seated in a Restaurant / Ordering: I'd like some ... May I have ...? Certainly. / Sure.
	any some a lot of a few a little mine, his, ours, theirs, etc.	one, another (<i>one</i>) <i>Ordinal</i> : 1st - 5th	straight ahead on the left right ... <i>(behind)</i> only (one, a few, a little) red, white and blue	Complimenting (<i>Obj</i>): That's a nice ... Let me see ... How's <i>the food</i> here?
C H A P T E R 6	<i>Simple present:</i> speaks (s), goes (s), etc. doesn't read, smoke, etc. have lunch, watch, live, work (not) leave (not), get to, get on / off know (name)	When? What day? What ... do? What ... do? ... ever ...? How ... go to ...? What floor ... on?	time: calendar, days of the week, today, tomorrow daily routine: sleep, meals, watching TV, early, late, on time house: kitchen, bedroom, etc. transportation: go by train / subway, drive, walk building: stairs, elevator, go up / down, etc.	<i>Skills:</i> Asking about <i>Business Hours</i> : What are your hours? Offering / Accepting or Refusing Something: How about ...? Not right now, thanks.
	sometimes, usually, always, never, most of the time before, after (<i>prep.</i> , <i>conj</i>) <i>Reported speech:</i> ask if, tell me that ... - you are ... - he lives ... - she's working ..., etc.	First ..., then ... And then ...? 2 hours a day, 1 day a week, etc. <i>Ordinal</i> : 6th - 10th	every day / week, etc. on (Sunday) from (9:00) to (5:00) except	Asking for Directions in a Building Giving Directions on the Phone: How do I get to ...? Suggesting an Activity (<i>Obj</i>): Would you like to ...?

Verbs and Structures

Review and Expansion*Present progressive as future:*

going tonight, leaving at 4:00

Indirect object: show me the pen, etc.

telling you (me) to ...

they speak French in Paris

the man with black hair has ...

the man standing next to ... is ...

Indirect speech:

Do you know ...?

- who he is

- where I live

Past of "be":

was, were

there was / were

Future with going to:

going to be, see, etc.

when (comp)

... is hard to spell.

It's easy (for me to ...)

know where to go

how to ..., etc.

*Indirect speech:*I think she was ...

he goes

ask me where she liveswho he is

Key Questions / Other

Which is / are ...? (num)

How many of ...?

Which one?

the red one, this one, etc.

more / fewer, etc.

cost more / less than

all, both, none (of)

one / two / lots of (them)

What ... do you a living?

What's the date today?

What's today's date?

What month / year?

What letter?

How soon?

How often?

How do you spell / say ...?

(Where) do you think ...?

next, last, next to last

Ordinals: 11th - 11st

Topics and Vocabulary

a health lesson: study, teach,
do exercises
department store: check, cheap,
expensive, crowded
paying: check, credit card,
cash, signature

has / have got

almost

professions: doctor, dentist

alphabet, spelling

months, years, dates

office, appointments

telephone: call, dial, ring

until, till (comp)

in (10 minutes, 1996)

on (June 1st)

half an hour

an hour and a half

soon

right after lunch

away, etc.

often, rarely

once, twice a (week)

Skills, Role Plays and Expressions

Skills:

Greetings:

How are you doing?

Great!

Asking the Time:

Have you got the time?

Suggesting an Activity (Rep):

Let's ...

(That) sounds good.

Maybe later.

Buying a tie:

I'm not sure. I think ...

Skills:

*Asking for Someone on the Phone:**Getting a Wrong Number:**Making an Appointment:*

(When) would you like to ...?

How about (9:00)?

Talking to the Receptionist:

Mr. ... will be right with you.

Yes, I would.

No, I wouldn't.

I'd like to ...

Have a nice day.

See you later.

I (don't) think so.

Verbs and Structures

Key Questions / Other

Topics and Vocabulary

Skills, Role Plays and Expressions

CHAPTER

9

Simple past:
 arrived, stayed, etc.
 came, went, saw, had, spoke, said,
 took, bought, paid, gave, left, got,
 made

Infinitive of purpose:
 go there to buy, see, etc.

like, like (to)
 offer (to)

Reported speech:
 ask / tell me where he went

What ... for?

How long?

do something for
someone

likes and dislikes
 taking a trip
 travel: buying a train ticket,
 packing, arriving
 hotel: making reservations,
 single room, checking in, form
 breakfast foods: eggs, juice,
 come with toast, delicious

for (an hour)

without

ahead of time
 at the top
 bottom

Role Plays / Skills:*
 Buying a Train Ticket

Reserving a Room

Checking into a Hotel

Ordering Breakfast:

How would you like (your tea)?

How do you like (your room)?

CHAPTER

10

can, can't
 want, want to
 have to, don't have to
 if / because (conj)
 want you to (see)
 would like you to (go)

ago

Irregular past forms:
 sold, cost, wore, put

too (big) for me
 (big) enough

enough time (to go, see, etc.)
 chairs (for ...)

Why?

Why not?

How long ago?

Negative questions:

Aren't you ...?

Didn't we ...? etc.

most of, the rest of
 start / finish (working)

shopping for clothes: size, fit,
 light / dark blue
 telephone, taking calls, putting
 on hold, messages, busy line
 business meeting

all the time, all day

last (an hour)
 have time to / for
 get back to
 try to
 back: go, come, take, etc.

Role Plays / Skills:*
 Asking Requests:

Can you ...?

Requesting Permission:

May I ...?

Is it all right if I ...?

Go (right) ahead.

*Declining an Invitation / Making
 Other Arrangements:*

That's too bad.

Maybe some other time.

Introducing Someone:

I'd like you to meet ...

It's nice to meet you.

*Buying Clothing**

*Leaving a Message on the Phone**

Verbs and Structures

Simple future: will / won't go, etc.
 before
 when
 until
 if
 I go, I'll (take, see, etc.)
 be able to
 love, hate (to)
 need (to)
 anything, something
 anyone, someone
 (not) much / many
 too much / many
Indirect speech:
 I'm (not) sure ...
 - who he is
 - where he went

Review and Expansion

long past tenses: couldn't, stood,
 began, ate, did, drank, wrote, bought,
 knew, slept, drove, taught, forgot

Gerunds

typing is easy.
 I like driving.
 nothing, everything
 no one, everyone

It's time for / to ...
 It's (important) to ...

Reported speech:
 asked me if I lived
 told me that he liked

Key Questions / Other

Are you sure ...?
 else
 something green, etc.

Alternative tags:
 ... not ..., am I?
 didn't ..., did he?, etc.

What does ... mean?

(a week) from now
 a week before ..., the day
 after, etc.

(not) at all

(work) a lot, not much

Topics and Vocabulary

making vacation and travel
 arrangements
 booking a flight, checking in,
 seating selection, etc.
 cashing traveler's checks:
 passport, identification
 canceling / changing an
 appointment
 a long time
 change rooms, etc.
 make it (at 9:00)
 check (with someone)
 take (4 hours, 2 weeks)
 help s.o. with s.t.
 away: go, stay, etc.

language learning: understand,
 remember, look up words
 office routine: memos, type
 fast / slowly, make mistakes,
 telephone: pay phone,
 operator
 vacations: make plans,
 confirm reservations
 exchanges and returns:
 receipt, tax, refund

do a good job
 look forward to
 come from

Skits, Role Plays and Expressions

Role Plays / Skits:
 Making Travel Arrangements*
 Changing an Appointment
 Checking in for a Flight*
 Cashing Traveler's Checks
 I'm afraid I can't ...
 I've got it.
 I can manage.
 I'd love to.

Role Plays / Skits:
 Asking to Use the Phone
 Picking Up tickets at the Travel
 Agency:
 I'm here to (get) ...
 Refusing Help in a Store:
 I'm just looking.
 Take your time.
 Returning / Changing a
 Purchase*
 Making Requests:
 Could you please ...
 I didn't get that.

	Verbs and Structures	Key Questions / Other	Topics and Vocabulary	Skills, Role Plays and Expressions
C H A P T E R 13	<p><i>Past progressive:</i> was reading at ten was going when I saw so (= therefore) as soon as because of (the price) still, not anymore</p> <p><i>Reported speech:</i> he said he lived ... she was going, etc.</p>	<p>What was happening? happened? happens?</p> <p>What ... look like?</p> <p>same, different the same (as) different (from)</p> <p>get lost, tired, upset, etc.</p>	<p>being in a hurry: run, miss bus lost objects: look for, find problems, complaints, noise morning routine: get dressed, asleep, awake, bath checking out of a hotel: bill, charges</p> <p>look like (yours)</p> <p>do something about</p> <p>have on (= wearing) have a problem (finding) see if / where ...</p>	<p><i>Role Plays* / Skits:</i> Making Arrangements after Missing a Flight*: Would you mind (sitting ... etc.)? No, I wouldn't mind. Not at all. I'd rather not.</p> <p><i>Reporting Lost Luggage*</i></p> <p><i>Requesting a Wake-Up Call</i></p> <p><i>Changing Hotel Rooms*</i></p> <p><i>Checking Out of a Hotel:</i> What can I do for you?</p> <p>Hurry up!</p>
	<p>must, had to mustn't, don't have to</p> <p><i>Relative clauses:</i> a store that sells ... a man who works ...</p> <p><i>Comparatives:</i> bigger, smaller more / less difficult a little bigger</p> <p><i>Superlatives:</i> the biggest the most difficult better, best, worse, worst</p> <p><i>Reported speech:</i> asked me if I was leaving</p>	<p>What's ... called?</p> <p>How fast?</p> <p>Which way?</p> <p>prefer (to) instead (of) anything (to do) see, etc. before / after leaving, etc.</p> <p>keep (driving) stop (talking)</p>	<p>renting a car: special, daily rate, gas, im/baked driving and directions: located, intersection, route, miles an hour, turn, find the way clear drinks: cocktails, Coke, ice dinner foods, desserts dinner in a restaurant</p> <p>through around onto / off (turn ...)</p> <p>on the ... side on the way quite a while</p>	<p><i>Role Plays* / Skits:</i> Renting a Car*</p> <p><i>Getting Directions When You're Lost*:</i> Have you got that?</p> <p><i>Ordering a Drink:</i> Would you care for ...? I'll have ...</p> <p><i>Ordering Dinner*</i></p> <p><i>Expressing Preferences (Req):</i> Does it matter ...? It doesn't matter. If you don't mind ...</p>

Verbs and Structures

Present perfect:
has typed, have seen, been (= be), etc.

so far
lately
since (March)
for (two months)

Ing. past participle: written, gotten, seen, known, taken, done, spoken

may (not) (probably)

more / less (money) than
fewer (people) than
as many (cars) as
as much (traffic) as
as (slowly / big) as

... as I do / he did / you are, etc.

Simple past, imperf. meaning:
When I was young, I lived / went ...

already
(not) yet
have just sat
have never seen

let / make s.o. do s.t.

...while (conj)

Irregular past participle: been to, forgotten, rung, gone, eaten, drunk, flown, shown, come, driven, heard, begun, given

Reported speech:
ask / tell me whether or not ...

Key Questions / Other

What has / have ... done?

What do / did you think
of ...?

I though the movie was
good

Have you ever ...?

How old ...?
... years old

Topics and Vocabulary

post office: mailing letters,
packages, weights, taxes
employment: classified ads,
applications, interviews,
experience, salary

by (9:00)
at the latest

over (= more than)
up to

let's o. know if / when

sightseeing: museums, tours,
souvenirs
life experiences: being born,
growing up
going out, dating, going to
shows and concerts

a (little) while
quite a while

inside
outside
over (= missed)
front, middle, back (of)

would rather (not)
enjoy (monies, doing)
have fun (at / thing)
around: look, walk, drive, etc.

Skits, Role Plays and Expressions

Role Plays / Skits:*
On-View Assistant:
Can I give you a hand?
That's very nice of you.

*Mailing a Package**
*A Job Interview**

Role Plays / Skits:*
Asking Someone to Take Your Picture:
How's this?...
That's perfect.

*Getting Information about Tours**
*Buying Tickets for a Concert / Play**

Asking Permission (Rej):
Do you mind if I ...?
Please do.
I'd rather you didn't.

	Verbs and Structures	Key Questions / Other	Topics and Vocabulary	Skills, Role Plays and Expressions
CHAPTER 17	<p><i>Present perfect progressive:</i> has been going doing, etc.</p> <p>have done ... recently the past 2 weeks, etc.</p> <p><i>Relative clauses:</i> the man I met ... the town I live in</p> <p>should / shouldn't</p> <p>might (not)</p> <p>hope (that)</p> <p>so (tired / well) that</p> <p>Neither do I. So does he, etc.</p>	<p>How's the weather? What's the weather like?</p> <p>How cold ...? hot</p> <p>diving, swimming, etc.</p> <p>probably (not)</p> <p>stay healthy vs. get sick, etc.</p> <p>feel : better get : worse</p>	<p>outdoor activities: skiing, mountains, beach, swimming</p> <p>seasons, climate and weather: in the spring, warm, wet, fog, rainy, Celsius, freeze</p> <p>being sick / healthy: headache, fever, aspirin, pharmacy</p> <p>above, below</p> <p>gradually</p> <p>suddenly</p> <p>all of a sudden</p> <p>have no idea</p> <p>remind s.o. to do s.t.</p>	<p><i>Role Plays / Skills:</i> <i>Greeting Someone You Haven't Seen Recently:</i> How have you been doing? What's new with you? Nothing much.</p> <p><i>Getting Medicine at the Pharmacy*</i></p> <p>Why don't you ...? Why don't we ...?</p> <p>Get well soon.</p> <p>I hope so / not.</p>
	<p><i>Review and Expansion</i></p> <p>such (a good movie) that ...</p> <p>the best ... I've ever seen, etc.</p> <p>since (conj)</p>	<p>not that much / high, etc.</p> <p>even higher, better, etc.</p>	<p>on the job: promotions, transfers, departments of a company</p> <p>music: groups, singers, CDs</p> <p>home and car repairs: work on, air conditioning, garage, mechanic, repair</p> <p>at least / at the most</p> <p>Uses of make / do</p> <p>look sad, excited, etc.</p> <p>make s.o. happy / nervous, etc.</p> <p>keep track of</p> <p>figure out</p> <p>find out (about)</p> <p>have trouble (doing)</p> <p>on / off: turn, be, leave</p>	<p><i>Role Plays* / Skills:</i> <i>Announcing News / Congratulating:</i> Guess what! Congratulations! That's fantastic!</p> <p><i>Getting a Transfer*</i></p> <p><i>Asking Opinions</i></p> <p><i>Agreeing / Disagreeing</i></p> <p><i>Calling a Repairman*</i></p>
CHAPTER 18				

Verbs and Structures

is / are made of
Passive voice:
 is / was used
 is being done
 will be taken
 has been done
 should be taken, etc.
 may, may not (= permission)
 unless (*comp*)
 everywhere, somewhere, etc.
 done *by* (Mr. Nelson)
Reported speech:
 asked me if I could
 told me, said he would

Causative:
 have st. done
 have s.o. do st.
Reflexive pronouns:
 myself, yourself
 himself, herself
 ourselves
 themselves
 itself

so much (*traffic*) / many (*cars*) that ...
 to (*do*) that ...

Key Questions / Other

What were you thinking of?
 How much *did* you want to spend?
 by the quart, etc.
 by: stop, go, etc.

Shall I ...?
 the first thing I do, the last thing I saw, etc.
 my own book

Topics and Vocabulary

materials: glass, metal, etc.
 imports, exports: manufacture, ship, foreign, duty-free
 embassy / consulate: citizen, visa, good for, issue, Customs
 changing money
 discounts and sales
 good (= *valah*)
 something / anything nice, etc.
 be allowed to
 be supposed to
 think about / decide
 make a decision
 have a sale
 go through (= *pass*)
 about to (go)
 look through

getting ready in the morning:
 shave, shower, dry off
 accidents, mishaps: fall down, break a leg, careful, hurt
 running errands: dry cleaner, barber, hairdresser, gas station
 take care of
 do it yourself
 do / run errands

Skits, Role Plays and Expressions

Role Plays / Skits:*
 Going Through Customs
 Changing Money
 Buying Something on Sale*
 Getting a Visa at the Consulate*

Role Plays / Skits:*
 Offering Something:
 Help yourself (to...)
Reacting to Bad News:
 That's a shame!
 Poor Bill!
 At the Barber Shop / Hairdresser
 Requesting that Something Be Done:
 Shall I ...?
 I have him ...
 At the Gas Station
 At the Drycleaner
 Good luck!
 Be careful!
 Make yourself comfortable.

Verbs and Structures

Key Questions / Other

Topics and Vocabulary

Skills, Role Plays and Expressions

CHAPTER 21

Unreal conditional:

If I had
 went I would
 were could
 etc.

If I **were going** ...If I **could go**, I'd ...I **would be going** if I ...

friend of mine, etc.

whole, part (of)

free time and hobbies: stamp
 collecting, interested in
 sports: baseball, team, game,
 points, tied, professional,
 for fun, by myself
 friends: introductions, make
 friends, acquaintances
 borrowing, lending

feel like *(going)*

have in mind

take it easy

get together (with)

do s.o. a favor

be worth it

worth *(doing)*over *(the weekend)**Role Plays* / Skills:**Announcing / Reacting to News:*

Guess what ...!

Really?

Introducing Someone:

It's a pleasure to meet you.

*Buying Something for Your**Collective***Making Arrangements to Go to**a Sports Event***Borrowing Something***Inviting Invitations*

How would you like to ...?

Asking a Favor:

I'd be glad to.

CHAPTER 22

Indirect passive:

I was shown a map
 given a book
 etc.

used to (= *in the past*)*Past perfect:*

I had gone
 seen, etc.

*Reported speech:*asked him if he **had gone**

told me he had seen

said I had done

a cheap way, the best way, etc.

Holidays: customs, New
 Year's, Christmas
 celebrations and parties
 relatives: aunt, uncle,
 cousin
 telephone: calling long
 distance, information

by the time I felt ...

have a party

keep in touch

wish s.o. a Happy New Year,

etc.

through: get, go, put

over: go, come, etc.

Role Plays / Skills:**Inviting Someone to a Party:*

What's going on?

*Calling Information**Planning a Party***Bad Connection, Getting Cut**Off**

Y
-14

C
H
A
P
T
E
R

23

Verbs and Structures

Future progressive:
will be going, etc.

shouldn't have left,
done, etc.

Emphatic forms:
I do like it.
I did do it.

in order to

Key Questions / Other

Topics and Vocabulary

directions: north, in the south
safety and car accidents
arguments and apologies
language learning: fluent,
native language, correctly
education, careers: degree,
take courses, graduate

along, across
over (vs. under)
in advance

recommend a hotel
staying at ...
wait for s.o. to do s.t.
run into (= hit)
get in touch with
get along

Skills, Role Plays and Expressions

Role Plays:
Getting Recommendations for a Trip from a Travel Agency:*
How does that sound?
*An Argument after an Accident**

Don't worry about it.
Watch out!

C
H
A
P
T
E
R

24

Review and Expansion

Causative:
get s.t. done
get s.o. to do s.t.

wish I had
I could (see)
I were

the same age / weight,
length, etc.
interesting vs. interested,
tiring vs. tired, etc.

technology: inventions,
discoveries, complicated,
simple, design
computers: monitor, software,
print, enter, text
measurements and descriptions
renting an apartment

(six feet) long, wide, high, tall
around (= about)

had better (not)
run on gas
enjoy yourself

Skills, Role Plays and Expressions

Role Plays / Skits:*
*Shopping for a Computer**
Arranging to Meet a Stranger at the Airport
*Renting an Apartment**

Make yourself at home.

ESTÁ
SALIR DE LA BIBLIOTECA
TESIS NO MEDE



INFORME PRELIMINAR

CAR N°

Fecha: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Ciudad: _____ Provincia: _____ D.P. _____
 Teléfono: _____ (Domicilio) _____ (Oficina)

¿Que idioma(s) desea Ud. hablar? _____
 ¿Ha recibido Ud. instrucción Berlitz anteriormente? _____
 En caso afirmativo ¿Cuándo? _____
 ¿En que ciudad? _____
 Describa, por favor, los conocimientos que tenga en el idioma que desea hablar _____

¿En cuanto tiempo necesita Ud. hablar el idioma? _____
 ¿Va a utilizar este idioma en su trabajo? Si No
 ¿En que profesión, industria o negocio trabaja Ud.? _____
 ¿Cómo se llama su empresa? _____
 ¿Que tipo de trabajo hace Ud.? _____
 ¿Que cargo desempeña Ud. en su trabajo? _____
 ¿Cuánto tiempo puede dedicar Ud. al aprendizaje de idiomas? _____ horas por semana
 ¿Cuánto tiempo tarda Ud. en llegar a Berlitz - desde su casa _____
 - desde su trabajo _____

Explique detalladamente por qué tiene Ud. interés en aprender otro idioma actualmente

¿Conceda Ud. una cita para esta entrevista? Si No

Thank You, Merci, Gracias, Danke schon, Grazie, Obrigado, Arigatō.



AUTO EVALUACION

(Favor de marcar el nivel que describa mejor su actual conocimiento del idioma deseado).

- 1.- Soy **TOTALMENTE PRINCIPIANTE**. No tengo ningún conocimiento del idioma.
- 2.- Tengo un **CONOCIMIENTO SUPERFICIAL** del idioma y puedo emplear algunas frases, pero limitadas a conceptos muy concretos. Entiendo unas cuantas palabras, pero me es imposible sostener una conversación.
- 3.- Puedo **DESENVOLVERME CORRECTAMENTE** en situaciones de la vida cotidiana: preguntar una dirección, pedir una comida, decir unas frases de cortesía y entender bastante bien si hablan lentamente; sin embargo, no puedo seguir una conversación a una velocidad normal. Me siento muy inseguro al tratar de expresarme.
- 4.- Tengo **BASTANTE BUEN DOMINIO** del idioma en temas generales, pero sigo con la tendencia a traducir mentalmente. Entiendo mucho mejor de lo que hablo. Generalmente encuentro las palabras para darme a entender, pero titubeo al hablar. Todavía no me siento a gusto en el idioma.
- 5.- Tengo un vocabulario muy amplio y **HABLO CON CORRECCION**. Puedo entender sin dificultad casi todo lo que leo y hablar con soltura sobre la mayoría de los temas. Sin embargo, tengo problemas en conversaciones técnicas y mi conocimiento de expresiones idiomáticas es muy débil.

Todavía no puedo pensar totalmente en el idioma.

NOMBRE _____

FECHA _____

CIUDAD _____