

EL INADECUADO ACERCAMIENTO A LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO Y
LA ESTRUCTURA ORACIONAL EN LOS TEXTOS DE ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

by

Julia M. Sainz, B.A.

A thesis submitted to the Graduate Council of
Texas State University in partial fulfillment
of the requirements for the degree of
Master of Arts
with a Major in Spanish
December 2015

Committee Members:

Antonio Gragera, Chair

Yasmine Beale-Rivaya

María de las Nieves Pujalte

COPYRIGHT

by

Julia M Sainz

2015

FAIR USE AND AUTHOR'S PERMISSION STATEMENT

Fair Use

This work is protected by the Copyright Laws of the United States (Public Law 94-553, section 107). Consistent with fair use as defined in the Copyright Laws, brief quotations from this material are allowed with proper acknowledgment. Use of this material for financial gain without the author's express written permission is not allowed.

Duplication Permission

As the copyright holder of this work I, Julia M. Sainz, authorize duplication of this work, in whole or in part, for educational or scholarly purposes only.

DEDICATION

Dedico esta tesina a Pilar, Isabel y Javier quienes me vieron llorar, reír, frustrarme, desvelarme y siempre secaron mis lágrimas, me abrazaron, rieron conmigo y me susurraron al oído “te quiero mucho, mami” “Te amo, mi amor.” Muchas gracias por prepararme ese té en las mañanas, cobijarme en las noches y escribirme notitas cuando estaba ocupada para llamar mi atención. Sin ustedes no lo hubiera logrado.

Los amo.

ACKNOWLEDGEMENTS

En primer lugar, quiero agradecer a Dios y a mis padres, Jaime y María, por darme la vida. Papá y Mamá, gracias por llamarme constantemente por teléfono y preocuparse por mí, por incitarme a seguir adelante y por todos los enormes sacrificios que han hecho para que yo pueda tener un futuro mejor. También me gustaría agradecer a Conchita quien incondicionalmente me ha ayudado a lo largo de mi carrera académica universitaria.

Dr. Gragera muchas gracias por su absoluta dedicación y apoyo. Sin sus sabios consejos esta tesina no hubiera sido posible. Muchísimas gracias por compartir conmigo sus conocimientos en lingüística y siempre estar disponible. Quiero agradecer infinitamente la plena confianza que depositó en mí la Dra. Pujalte. Gracias por siempre escucharme y por sus sabientes palabras. Asimismo, agradezco a la Dra. Beale-Rivaya por sus comentarios y por alentarme a siempre ir más allá de lo que se espera de mí.

Además, quiero agradecer de todo corazón a todos los profesores que han compartido sus conocimientos conmigo, me han apoyado y han marcado mi vida para siempre. Muchas gracias, Dra. Echeverría, Dr. Porras, Dr. Intersimone, Dra. Locklin, Dr. Cuadrado, Dra. Ugalde y Dra. Dunaway.

Finalmente, deseo reconocer la gran labor de las personas que trabajan en el Departamento de Modern Languages ya que gracias a ellas mi experiencia en Texas State University ha sido muy placentera y positiva. Gracias Dr. Fischer, Elizabeth Prado, Anita García, Esther Louise Horn y Jorge O. Arriaga.

TABLE OF CONTENTS

	Page
ACKNOWLEDGEMENTS	v
LIST OF ILUSTRATIONS	viii
ABSTRACT	ix
 CAPITULO	
I. INTRODUCCIÓN	1
II. TEORÍAS DE ASL	4
Modelo del monitor	4
Teoría Cognitiva Asociativa CREED	10
III. BIOLINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA	13
IV. ¿QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR?	16
V. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LA SECCIÓN GRAMATICAL.....	21
<i>¡Arriba! Comunicación y cultura</i>	21
<i>Mosaicos: Spanish as a World Language</i>	31
<i>Español como segunda lengua</i>	36
VI. ESTUDIO COMPARATIVO Y DISCUSIÓN DE ALGUNOS ASPECTOS	
LÉXICOS Y GRAMATICALES EN LIBROS DE TEXTO	39
Léxico	39
Construcciones reflexivas	44
Objeto directo y objeto indirecto	48

El modo subjuntivo	52
VII. CONCLUSIÓN	55
OBRAS CITADAS	61

LIST OF ILLUSTRATIONS

Illustration	Page
1. Subject pronouns and the present tense of ser	57
2. ¡Así es la vida! Saludos y despedidas	58
3. Ambito: vida cotidiana.....	59
4. Reflexive verbs and pronouns.....	60

ABSTRACT

There are many Second Language Acquisition (SLA) theories that have tried to explain the process by which learners acquire a Second Language (L2). Many textbooks in the United States such as *Vistas: Introducción a la Lengua Española* (2012), *Buen viaje! Level 2* (2005), *Conexiones: Comunicación y Cultura* (2013), among others claim that they base their teaching methodologies, direct or indirectly, on these theories, specifically, the “Monitor Model” and the “Associative Cognitive CREED Theory.” The Monitor Model argues that “acquisition” and “learning” are different concepts, meaning that one is a subconscious process and the other conscious. The Associative Theory does not make a difference between these two concepts. This theory claims that the same learning process occurs through both the acquisition of a language and the acquisition of general knowledge. The textbooks that are specialized in the acquisition of Spanish as L2 are based on discrete explicit grammar presentations that may not necessarily contribute to the learning of L2. In order to support this claim, the purpose of this paper is to explore how the descriptive grammar points that appear in textbooks may hinder the acquisition of Spanish as L2 and what kind of grammatical knowledge is actually required, explicit or implicit, in the process of learning a L2. Moreover, the pedagogical aftermath of the mentioned SLA theories will be analyzed from the perspective of the learning process. The approach used to explore and analyze these premises was a comparison of two textbooks used in a variety of American universities and a professor’s manual used in México to teach Spanish as L2 to indigenous people. We will compare these textbooks in

order to determine to what extent they match the findings in SLA research. Neither the textbooks nor the manual examined claim that the student is going to produce the language; however, they do claim that the student will have an understanding of the Spanish grammar. For example, *!Arriba!: Comunicación y cultura* (2015) and *Mosaicos: Spanish as a World Language* (2015) state that the “grammar questions [will] drive deep, contextual knowledge acquisition and understanding” (iii). The focus of SLA theories is to explain the “how” but not the “what,” they aim to explain how we acquire language, but not what grammar is required to acquire the target language. As a result of our analysis of the textbooks, we find that the grammar is presented in an inadequate manner and, which has a negative impact on the development of the students’ oral and writing skills.

I. INTRODUCCIÓN

En el primer estadio de desarrollo lingüístico, un niño comienza expresando necesidades a través de balbuceos y otras vocalizaciones (llanto y arullo), luego utiliza gestos, después reconoce fonemas y finalmente reproduce palabras y forma sintagmas (Santrock 278). En el artículo “Is speech learning ‘gated’ by the social brain?” la Dra. Patricia K. Kuhl argumenta que un niño hasta los seis meses de edad puede discriminar los contrastes fonéticos de todos los idiomas. No obstante, en los próximos seis meses de edad su sensibilidad neurológica a las unidades fonéticas de su lengua nativa aumenta mientras que su habilidad para discernir las diferencias fonéticas en otros idiomas disminuye (111). Entonces, ¿qué tan importante es la edad para la adquisición de una segunda lengua (L2)? Por muchos años se pensó que si un individuo no aprendía una L2 antes de la pubertad éste nunca alcanzaría un nivel de dominio nativo (Johnson and Newport 217). No obstante, publicaciones recientes proponen una idea más compleja de la adquisición de una L2 donde la edad no es la única variable sino que lo son también los componentes del lenguaje. En particular, Janet F. Werker y Richard C. Tees en su artículo “Speech Perception as a Window for Understanding Plasticity and Commitment in Language Systems of the Brain” dicen que “late L2 (second-language) learners show unique event related potential (ERP) responses to violations of grammaticality...,but they show similar ERP responses to word meaning violations irrespective of the age of acquisition” (246). Esto indica que el léxico se adquiere más fácilmente a lo largo de la edad adulta del hombre que la morfología, la sintaxis o la fonética. Esto ha llevado a lingüistas y pedagogos a desarrollar teorías y modelos que expliquen el proceso de aprendizaje de una L2. En la actualidad existen varias teorías y modelos de adquisición

de segunda lengua (ASL) pero las más referidas en los Estados Unidos son el “Modelo del monitor” y la “Teoría Cognitiva Asociativa CREED.” Estas teorías son las que aparentemente subyacen tras la pedagogía dominante en la mayoría de los textos en nuestro mercado. En la enseñanza del español el modelo más seguido es el del lingüista Stephen D. Krashen, el cual propone mecanismos de adquisición lingüística que no son, a juicio de los críticos, otro que mecanismos de adquisición de conocimiento general y no necesariamente de conocimiento de una segunda lengua. Así, Michael Byram and Adelheid Hu señalan que “that too much of the model is inexplicit or confusing (for example, on the definition of ‘learning’)” (n.p.). Como ejemplo basta la quinta hipótesis de su “Modelo del monitor.” En ella establece que la adquisición de un lenguaje sólo es efectiva cuando las condiciones son óptimas, es decir, que el individuo está motivado, tiene una autoestima alta y sus niveles de ansiedad son bajos. Ésto también se puede aplicar cuando se adquiere cualquier conocimiento en general. Es un principio pedagógico, no lingüístico.

Por otra parte, lingüistas como Barry McLaughlin sugieren una perspectiva cognitiva general para entender la ASL. Él propone que la psicología cognitiva debe enfocarse en cómo se adquiere conocimiento y no cómo el individuo responde a estímulos, que era el enfoque que hasta entonces le había dado al lenguaje la escuela conductista: el individuo es el que actúa, construye y planea y no simplemente el que recibe estímulos de su entorno. En general, los libros especializados en el aprendizaje del español como L2 en el mercado estadounidense se basan en constructos teóricos que no necesariamente aportan un conocimiento de cómo una segunda lengua es aprendida. Por instancia, el modelo de Krashen el cual especifica que el lenguaje oral va a surgir en

algunos estudiantes que estén motivados “but we are left with no significant information from krashen’s theories on what to do about the other half (or more) of our language students for whom speech does not ‘emerge’”(Brown 282). En esta tesis se quiere explorar la validez de la gramática descriptiva que aparece en los libros de texto en la adquisición de español como L2. Para ello se han elegido dos textos comúnmente usados en las universidades de los Estados Unidos: *¡Arriba! Comunicación y cultura* (2015) y *Mosaicos: Spanish as a World Language* (2015). Estos textos son un ejemplo de la metodología dominante en el mercado editorial y han sido seleccionados de entre los muchos textos actualmente disponibles en el mercado, los cuales difieren unos de otros muy superficialmente, siendo la secuencia gramatical y de contenidos casi idéntica en todos ellos.

Vamos a ver cómo se relaciona esta gramática descriptiva con los contenidos y las actividades que la acompañan en ambos textos, terminando con una reflexión sobre qué conocimiento gramatical explícito, conocimiento que Krashen identifica con el concepto de “aprendizaje,” es necesario para la adquisición de una L2.

En este análisis de textos se busca igualmente determinar si las premisas de los acercamientos cognitivos en la investigación de ASL están presentes en los contenidos del mismo, en particular la “Teoría Cognitiva Asociativa” (CREED).

Como ejemplar que incorpora estas premisas se incluye una revisión del texto *Español como segunda lengua*. Hay que tener en cuenta que este texto está ideado para estudiantes de español como L2 inmersos en la propia L2. Este trabajo no presupone la validez de este texto en situaciones de no inmersión.

II. TEORÍAS DE ASL

Modelo del monitor

¿Qué es una teoría y qué es un modelo? Una teoría es un conjunto de afirmaciones acerca de un fenómeno natural que explica por qué ese fenómeno ocurre de la manera que lo hace (VanPatten y Williams, “The Nature of Theories” 2). Las teorías se usan para generar hipótesis que pueden ser probadas empíricamente (7). Una hipótesis es usualmente una idea sobre un sólo fenómeno (7). Asimismo, las teorías tienen construcciones, en las cuales se basa la teoría y que a su vez son definidas dentro de la misma (7). En cambio, un modelo describe procesos o una serie de procesos de un fenómeno. Un modelo también muestra cómo diferentes componentes de un fenómeno interactúan; sin embargo, un modelo no explica el por qué. De acuerdo con Bill VanPatten y Jessica Williams los investigadores de ASL no hacen una distinción entre modelo y teoría (“The Nature of Theories” 5). Probablemente esto se debe a que algunos de los primeros modelos de ASL se basaron en teorías provenientes de otras ciencias cognitivas. Por ejemplo, los primeros modelos de ASL se basaron en la teoría del conductismo. Esta es una teoría tomada de la psicología que intenta explicar el comportamiento humano y animal. Según esta teoría el comportamiento se puede explicar únicamente tomando como referencia factores externos en el ambiente. Los conductistas sugieren que los niños aprenden a hablar como resultado de un reforzamiento positivo. Esta perspectiva se abandonó en la adquisición de la L1. El lenguaje deja de ser entendido como imitación, como una serie de hábitos “learning involves the establishment of a habit by means of which these stimulus-response sets become associated” (Gass, Behney, Plonsky 83); sin embargo, algunos de sus principios

pueden ser usados para el aprendizaje de una L2, ya que el lenguaje oral se puede iniciar imitando modelos paradigmáticos de usos lingüísticos, como expresiones idiomáticas, respuestas y preguntas prototípicas, que sirvan como estímulos positivos. Esto se consigue orientando el aprendizaje de forma que la producción sea siempre exitosa.

Después de esta teoría surgieron modelos como el “Modelo de Aculturación” de Schumann, el “Modelo de la Competencia Variable” de Tarone, el “Modelo de Nativización” de Andersen, y el “Modelo del monitor” de Krashen. Muchos de éstos se han abandonado o se han actualizado. El modelo de Krashen se ha mantenido vigente. Especialmente se ha utilizado como base para la enseñanza de una segunda lengua en las escuelas estadounidenses.

Entre 1970 y 1980 Krashen desarrolló el primer modelo que intentaba explicar específicamente el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Este modelo está constituido por cinco hipótesis que según él están interrelacionadas. La primera “The Acquisition-Learning Hypothesis” dice que el estudiante a través de dos métodos independientes puede aprender una segunda lengua: “adquisición” y “aprendizaje.” Éste define “adquisición” como “‘picking up’ a language” (Gass, Behney, Plonsky 129). Es decir, que la “adquisición” de un lenguaje es un proceso subconsciente. Los individuos no están conscientes de las reglas gramaticales del lenguaje que están aprendiendo sino que sólo “sienten” que los enunciados que producen son gramaticalmente correctos. Por otro lado, Krashen define “aprendizaje” como el proceso consciente de aplicación de reglas de la persona aprendiendo una L2. El individuo está consciente de las reglas gramaticales y habla de ellas. “Aprendizaje” en términos simples es “‘knowing about’ a language, known to most people as ‘grammar’, or ‘rules’”(129). Es cierto que para

Krashen ambos procesos, el subconsciente y el consciente, intervienen en la adquisición de una L2; sin embargo, él mismo establece que la “adquisición” es más importante debido a que esta es responsable de generar el lenguaje hablado.

VanPatten y Williams argumentan que la diferencia que Krashen hace entre “adquisición” y “aprendizaje” indica que un estudiante que recibe una educación formal, es decir, en un salón de clases va a ser incapaz de producir sintagmas espontáneos, ya que está consciente de las reglas gramaticales (“Early Theories” 26). De acuerdo con esta hipótesis, la espontaneidad y las reglas gramaticales no pueden coexistir en la pedagogía formal de una L2. Por ende, dependiendo del método utilizado en las escuelas se puede “adquirir” o “aprender” una segunda lengua pero no las dos cosas. Con esto se puede inferir que la instrucción de una L2 que se basa en un libro de texto fomenta el “aprendizaje” de una L2 no la “adquisición.” El lingüista Barry McLaughlin critica esta distinción alegando que “there is no empirical evidence which supports the exclusive dichotomy of learning and acquisition, as in human behaviors we almost always define the endpoints of a continuum” (624). Kevin R. Gregg argumenta que “Krashen plays fast and loose with his definitions... of unconscious and conscious knowledge” (82). Krashen habla en esta hipótesis de que cuando un individuo adquiere una L2 “operate[s] ‘by feel’ rather than ‘by rule’” (Krashen 10). Sentir es algo subjetivo que difícilmente se puede comprobar empíricamente.

En “The Natural Order Hypothesis,” las estructuras gramaticales del lenguaje se adquieren de una manera predecible sin importar que haya habido una enseñanza formal del lenguaje. Esta hipótesis se basa en los estudios de adquisición de orden de los morfemas que han dominado el campo de la investigación en adquisición de L2. Muchos

estudios han querido encontrar, a pesar de las diferencias que hay entre la adquisición de una L1 y una L2, similitudes en el orden de adquisición de las estructuras gramaticales de una lengua determinada. Gregg argumenta que generalizar los resultados en estudios que versan sobre un grupo limitado de morfemas en inglés es falible. Estudios morfológicos no ofrecen ningún indicio de que los estudiantes de una L2 adquieran otras estructuras lingüísticas de una manera predecible. Por consiguiente, no se puede asegurar que los hablantes de L2 adquieran estructuras gramaticales en un orden predecible. En todo caso, si ese orden existe, no es conocido.

La tercera hipótesis en el “Modelo del monitor” es “The Monitor Hypothesis” ésta establece que el conocimiento *aprendido* tiene la función de editar el conocimiento *adquirido* durante la producción del lenguaje. En esta hipótesis lo *aprendido* se convierte en un constructo llamado monitor. Según Krashen, hay tres condiciones que son necesarias, pero no suficientes, para poder activar el monitor: tiempo, enfocarse en la forma y saber la regla. Krashen dice que el estudiante tiene que tener tiempo para conscientemente pensar en las reglas gramaticales y en el uso de estas, tiene que poner atención en cómo dice las cosas, no solamente en qué dice, y finalmente tiene que saber la regla para poder aplicarla. Esta hipótesis parece contradecir “The Acquisition-Learning Hypothesis,” que establece que “aprendizaje” y “adquisición” son dos cosas independientes. La mayor crítica de esta hipótesis es que Krashen no ve la producción del lenguaje como una estrategia de adquisición sino como algo posterior al proceso de aprendizaje.

La siguiente hipótesis en el modelo de Krashen es “The Input Hypothesis,” en ésta define *comprehensible input* como ese “bit of language that is heard/read and that is

slightly ahead of a learner's current state of grammatical knowledge" (Gass, Behney y Plonsky 131). Krashen propone una fórmula para explicar esto en donde el constructo i es el conocimiento que el estudiante ya tiene y I el lenguaje que está un poco más allá del conocimiento gramatical del estudiante, por lo tanto para que un estudiante continúe aprendiendo debe estar expuesto a un nivel de $i + I$. No está claro si este "conocimiento gramatical se refiere a un proceso consciente o subconsciente ya que Krashen no lo especifica, pero se podría deducir que habla de un proceso consciente ya que $i + I$ intenta ampliar el conocimiento gramatical explícito que el estudiante supuestamente ha aprendido. De acuerdo con Krashen, esta hipótesis tiene implicaciones directas en la pedagogía que se utiliza en el salón de clases ya que constantemente el estudiante afronta nuevos retos y recibe nueva información. Gass, Behney y Plonsky sugieren que esta hipótesis presenta algunos problemas, como por ejemplo la cantidad de información nueva que se le debe presentar al estudiante: cómo se sabe que esta información es suficiente. Un modelo parecido a este fue propuesto por Lev Vygotsky en 1978 y lo llamó *Zone of Proximal Development* (ZPD). Este modelo se utiliza en el aprendizaje en general en las escuelas primarias de los Estados Unidos. Vygotsky propone que para que un estudiante siga aprendiendo se le debe presentar un conocimiento que se sitúa entre lo que sabe y lo que no sabe pero lo puede saber con un poco de ayuda. Vemos que la fórmula que Krashen propone se puede utilizar no sólo para explicar la adquisición de una L2 sino también la adquisición de un conocimiento en general.

Finalmente en "The Affective Filter Hypothesis," el filtro afectivo puede inhibir el aprendizaje. Este filtro, según Krashen, no tiene la misma relevancia en los niños que en los adultos. Krashen dice que si el estudiante adulto no tiene prejuicios lingüísticos

hacia la adquisición de una L2 el filtro no aparece y el estudiante podrá adquirir el conocimiento. Pero si existen prejuicios lingüísticos el filtro aparece impidiendo que el estudiante adulto aprenda. Estos prejuicios son las asociaciones que el estudiante adulto hace con la gramática de su NL y que obstruyen la adquisición de la segunda lengua ya que intenta adquirirla de una manera analítica y no de manera natural. Según Krashen este filtro explica por qué algunas personas aprenden y otras no. Las cinco teorías del modelo de Krashen no se relacionan entre sí. No proponen una clara metodología de cómo enseñar una L2. Es cierto que para promover el aprendizaje continuo se le debe dar al estudiante conocimiento nuevo para hacer que este relacione los conceptos que ya sabe con los nuevos y saque conclusiones pero esto es un principio pedagógico, no lingüístico.

A pesar de lo dicho, cualquier metodología para el aprendizaje de lenguas se encuentra limitada por la realidad educativa del país. En la mayoría de las escuelas de nivel superior en los Estados Unidos el aprendizaje de una L2 es requerido por lo cual las aulas están masificadas haciendo que las propuestas educativas sean casi ilusorias.

Teoría Cognitiva Asociativa CREED

Esta teoría sostiene que la ASL es “Construction-based, Rational, Exemplar-driven, Emergent, and Dialectic.” Este modelo se fundamenta en la perspectiva psicológica de la cognición del lenguaje y ve la adquisición del lenguaje como algo incidental y subconsciente. Según Nick C. Ellis, esta teoría se enfoca en la activación de palabras y la compleja red de conexiones que se desarrollan entre las palabras en el cerebro. Éste argumenta que en la adquisición de una lengua y en la adquisición de un conocimiento en general interviene el mismo proceso de aprendizaje. Las unidades básicas de la representación del lenguaje son construcciones, es decir, emparejamiento de formas convencionales con significado, arraigadas en la mente del estudiante. Estas construcciones varían en tamaño y complejidad, van desde las unidades más simples como los morfemas y palabras hasta construcciones más complejas como modismos. Según esta teoría, entendemos cómo funciona el lenguaje a través de la experiencia lingüística que hemos tenido hasta ahora. Ellis dice que el conocimiento lingüístico corresponde a una “frequency-tuned conspiracy of memorized exemplars of construction usage” (“Language Emergence” 562). Por ejemplo, tener que + infinitivo, si a un individuo se le dan una gran cantidad de ejemplares como este, será capaz no solamente de retener este ejemplar en específico sino de crear patrones basados en este ejemplar de aquí la importancia de ejemplos correctos, contextualizados, que correspondan con usos verdaderos de la lengua.

De la misma manera, el lenguaje es visto como un sistema dinámico y complejo que emerge de patrones interrelacionados, mecanismos cognitivos e interacciones sociales. Desde este punto de vista emergente, el estado inicial de la adquisición del

lenguaje no implica una gramática universal innata sino que se construye a partir de la universalidad de interacciones sociales, es decir, de la pragmática. Los individuos se adaptan rápidamente a su entorno lingüístico y crean patrones y asocian la información recibida, pero esto se aplica al aprendizaje de una L1. Cuando se quiere aprender una L2 la experiencia que se tiene con el nuevo lenguaje se ve afectada por asociaciones previas en L1.

Según esta teoría los adultos en general no alcanzan un nivel nativo en la L2, por lo cual es necesario que haya una intervención pedagógica en forma de comentarios que le ayuden al estudiante a notar los errores que está cometiendo. Los comentarios pueden ser provistos por el profesor o por otro estudiante. En este sentido la adquisición de una L2 es un proceso dialéctico en el que el estudiante se ve envuelto “in a conscious tension between the conflicting forces of their current interlanguage productions and the evidence of feedback, either linguistic, pragmatic, or metalinguistic, that allows socially scaffolded development” (Ellis, “The Associative” 84). Las interacciones sociales en el proceso de aprendizaje para alcanzar otro nivel de entendimiento no es una teoría nueva, no sólo se puede aplicar a estudiantes adultos y no solamente se aplica a la adquisición de una L2. Lev Vygotsky (1896-1934) en su “social constructivist approach” enfatiza que los niños construyen conocimiento a través de interacciones sociales, necesitan frecuentes interacciones con el profesor y con los estudiantes más avanzados para aprender y, finalmente, que el aprendizaje es parte de una contribución social.

Esta teoría, como la anterior, no ofrece un formato claro de cómo se debe enseñar una L2 pero a diferencia del “Modelo del monitor” ve la enseñanza formal de una L2 como algo directamente relacionado con la adquisición de L2. Es decir la “adquisición” y

el “aprendizaje,” si es que existe una diferencia entre ellos, son uno en la teoría CREED: el estudiante aprende la lengua a través de interacciones sociales dentro y fuera del aula. En esta teoría, al estudiante se le ofrece la oportunidad de que conozca sus propias limitaciones a través de su producción, mientras que el Monitor de Krashen niega que haya “aprendizaje”/ “adquisición” en producción.

III. BIOLINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA

El concepto de biolingüística se deriva de las inquietudes de varios estudiosos por saber más sobre el origen del lenguaje. A principios de los años 50, estudiantes de posgrado de la universidad de Cambridge (Eric Lenneberg, Yehoshua Bar-Hillel y Morris Halle) tuvieron una discusión sobre el origen del lenguaje y cómo se adquiriría. En 1962, Clarence L Meader y John H. Muyskens publicaron el *Handbook of Bilingualistics*. En 1955, Noam Chomsky completó la primera versión de *The Logical Structure of Linguistic Theory* (LSLT) que fue publicada 20 años más tarde y en la introducción explica que esta teoría es un intento por desarrollar una teoría de gramática “transformacional generativa.” Debido a esto Jenkins, Jackendoff, Hinzen, Boeckx y Grohmann, entre algunos de los más sobresalientes lingüistas, comenzaron a interesarse por entender el lenguaje como parte fundamental de la biología humana basándose en preguntas previamente propuestas por filósofos como Platón, Descartes y Humboldt. De ahí Chomsky propuso cinco preguntas fundamentales en las que se basa la biolingüística: ¿Qué constituye el conocimiento del lenguaje? ¿Cómo se adquiere este conocimiento? ¿Cómo este conocimiento se pone en uso? ¿Cuáles son los mecanismos relevantes del cerebro? Y ¿Cómo este conocimiento evoluciona (en las especies)? (Jenkins 1).

Chomsky propone que el principal objeto de estudio de la lingüística debería ser el aspecto natural y no el aspecto cultural del lenguaje. La biolingüística investiga la facultad que tiene el ser humano de hablar como una propiedad biológica interna. Éste sugiere que el desarrollo del lenguaje depende de factores genéticos, de la experiencia y de principios que no son específicos de la facultad de hablar y explica que la

biolingüística ve al lenguaje como un fenómeno cognitivo y la adquisición de la L1 como un proceso de desarrollo del lenguaje. El estudio del lenguaje para Chomsky es parte de las ciencias naturales y una explicación completa del lenguaje requiere que se reconozca al lenguaje como un objeto natural y como parte del mundo natural contrario al mundo hecho y moldeado por los seres humanos.

Según Chomsky, el “Language Acquisition Device” (LAD) es un constructo teórico, una capacidad intelectual y no una realidad física, localizada en el cerebro humano. Esto quiere decir que un niño adquiere el lenguaje sin una instrucción formal. Ese lenguaje que este adquiere en los primeros años de vida es solamente oral y comúnmente antes de que entre a la escuela, éste es capaz de hablar en sintagmas gramaticalmente correctos.

Si se tiene en cuenta que el lenguaje es parte de las ciencias naturales, en la biología se reconoce que hay una relación mutua entre lo que se cuenta como composición genética de un organismo y las influencias ambientales que sufre (Santrock 287-288). Lewontin argumenta que “human beings can speak because they have the right genes and the right environment” (29).

Aunque el ser humano esté condicionado biológicamente para hablar no significa que lo hará si las condiciones del ambiente que lo rodea no son propicias. Un ambiente propicio es aquel donde existe un contacto directo entre personas y se estimula constantemente el uso del lenguaje como forma de comunicación. Vygotsky enfatiza que el ambiente social juega un papel muy importante en el desarrollo cognitivo de los niños. Patricia Kuhl dice que “social interaction is essential for natural speech learning” (110). Kuhl, Tsao y Liu utilizaron un modelo de intervención de lengua extranjera para

comparar la eficiencia en la adquisición de una L2 entre la interacción social entre personas en oposición a una presentación televisada o solamente auditiva. El estudio concluye que la interacción humana durante la exposición del idioma es crítica en el aprendizaje de una lengua. Como dato curioso, sirva el conocido caso del niño salvaje de Aveyron, el cual no desarrolló ninguna forma de lenguaje humano al crecer sin contacto con otras personas.

Este condicionamiento biológico y ambiental también se puede aplicar en la adquisición de una L2 durante la edad adulta. Un adulto está condicionado biológicamente para aprender un idioma ya que puede comunicarse a través de su NL, pero si el ambiente no es propicio es posible que no aprenda una L2, aunque estamos hablando de ambientes muy diferentes a los que impedirían el desarrollo de la L1.

IV. ¿QUÉ GRAMÁTICA ENSEÑAR?

Las teorías o modelos de ASL no presentan un modelo gramatical específico que se deba considerar al momento de enseñar una L2 sino que intentan explicar cuál es el proceso cognitivo que permite que un individuo aprenda una L2 y cómo ese proceso es el resultado de factores biológicos y/o ambientales. Estos modelos no se han preocupado por la génesis del lenguaje sino si los procesos cognitivos de L2 son los mismos que los de L1 o no. Sólo Krashen intenta ofrecer un modelo de adquisición de L2, modelo inconsistente e imposible de verificar. Entonces ¿qué acercamiento gramatical es el adecuado para apoyar estas teorías o modelos que explican el proceso de aprendizaje?

Ronald Langacker desarrolló un concepto de una gramática cognitiva (CG) para describir el lenguaje como parte de un sistema cognitivo general, no específico, como sería la UG de Chomsky. La CG argumenta que el lenguaje es simbólico por naturaleza. La CG sostiene que el léxico, la morfología y la sintaxis forman un continuo, dividido solamente arbitrariamente en componentes discretos. Asimismo, en la CG léxico, morfología y sintaxis se describen como conjuntos de estructuras simbólicas que resultan del emparejamiento entre una estructura semántica y una estructura fonológica. En la CG, por lo tanto, hay tres niveles de análisis: el simbólico (sintaxis y morfología), el semántico y el fonológico.

La gramática cognitiva implica una relación entre el lenguaje y el medio que lo rodea. Esta gramática permite que una misma situación tenga diferentes configuraciones representativas. Es decir, explica cómo el hablante incorpora, por ejemplo, la distinción entre artículos definidos o indefinidos en virtud de su interacción con su entorno inmediato.

Por otra parte está Communicative Language Teaching (CLT) donde la gramática formal casi no está presente en el plan de estudios o se enseña sin una referencia específica al metalenguaje. El concepto teórico central en CLT es “communicative competente,” el cual representa la habilidad de usar el lenguaje en un contexto social. CLT proviene de una perspectiva multidisciplinaria que incluye a la lingüística, la psicología, la filosofía, la sociología y la pedagogía y tiene en cuenta las necesidades comunicativas del estudiante. CLT tiene ocho principios: La enseñanza del lenguaje se fundamenta en ver al lenguaje como comunicación, es decir, el lenguaje se usa como una herramienta social que el hablante utiliza para crear significado. El hablante le comunica algo a alguien con algún propósito ya sea de manera oral o escrita. La diversidad se define como el reconocimiento de los posibles usos de una forma lingüística, según su función pragmática se reconoce y se acepta como parte del desarrollo del lenguaje. De ahí que el contexto cultural sea reconocido como agente instrumental que moldea la competencia comunicativa del hablante, tanto en su primer lenguaje como en lenguajes subsecuentes. No hay una sola metodología o un conjunto de técnicas prescritas. El uso del lenguaje se reconoce para servir funciones generales, interpersonales y textuales y estas se relacionan con el desarrollo de la competencia del estudiante. Finalmente, es importante que el estudiante use el lenguaje para una variedad de propósitos en todas las etapas del aprendizaje. Una de las críticas más comunes al CLT es que los preceptos en los que se basa no conducen a un conocimiento de la lengua, sino sobre la lengua. Estos críticos están hablando de una gramática prescriptiva, no de una gramática natural que surge de la capacidad innata del hablante de formular hipótesis a partir de los datos recibidos. Estos mismos críticos son los que perciben el lenguaje dividido en unidades

discretas y no perciben el léxico como un conjunto de relaciones de significado. Lo cierto es que cuando alguien participa en actividades comunicativas necesita poner atención a la forma. De acuerdo con el CLT, a través de la práctica en una variedad de situaciones el estudiante, de una manera gradual, incrementa su competencia comunicativa, y con ello su conocimiento gramatical de L2.

Otra teoría para la enseñanza de la gramática es la teoría de Multiple Grammars (MG). Esta teoría fue propuesta por Tom Roeper en 1999 para explicar cómo reglas incompatibles e idiosincráticas podrían coexistir en la gramática monolingüe del adulto y cómo éstas juegan un papel en la adquisición del primer idioma en el niño. La teoría de MG sugiere que “natural language grammars readily create parallel rule-sets, and the speaker has to decide which of the rules are generally productive and which have definably limited productivity, such as being limited to a lexical class, or a single idiosyncratic item” (Amaral y Roeper 4). Cualquier lenguaje tiene elementos gramaticales de otros lenguajes por lo cual el estudiante puede hacer conexiones y hacer paralelos entre L1 y L2. MG se aplica en ASL cuando todas las reglas del L1 están disponibles para el estudiante de una L2 y estas reglas constituirán el estado inicial del aprendizaje, por lo cual, no se necesita reemplazar o borrar ninguna regla sino que se añadirán sub-reglas o se relacionarán las existentes. Según MG, el niño monolingüe recibe “input” contradictorio, empieza a desarrollar múltiples sub-gramáticas para manejar el “input” y eventualmente es capaz de usar claves lingüísticas para averiguar cuáles sub-gramáticas son dominantes y productivas. En el caso de un hablante de L2 éste va a utilizar un mecanismo similar al de L1: va a crear múltiples sub-gramáticas para acomodar las aparentes contradicciones en el “input.” De aquí la relevancia de material

seleccionado, para que las contradicciones sean verdaderamente aparentes y no fundamentales, como a veces sucede en la enseñanza de L2. Roeper argumenta que las reglas formadas son simples, esquemáticas y funcionales, que es la manera en que el estudiante debe percibir la gramática interna de L2 tal y como defiende el presente trabajo.

Los diferentes acercamientos gramaticales presentados exponen un marco referencial para la enseñanza de una L2, pero no un marco pedagógico específico que pueda ser utilizado en el salón de clases. Las tres se centran en el estudiante y en la capacidad de éste de hacer conexiones. En la CG la gramática es simbólica, por lo cual las reglas gramaticales están implícitas en el material de enseñanza de una L2. Por otro lado, CLT ve el aprendizaje de una L2 como una herramienta para desenvolverse en un contexto social. La gramática formal no está presente; sin embargo, la gramática natural forma parte del proceso de comunicación. El estudiante aprende de manera indirecta la gramática formal. En este método de enseñanza el estudiante no tiene miedo a no aplicar una gramática “prescriptiva” pero sigue teniendo miedo a equivocarse. Además, se infiere que al principio el estudiante tendrá que repetir y aprender solamente el vocabulario necesario para poder participar en las actividades comunicativas. Por otro lado, la intervención del profesor tendrá que ser directa en el momento de hacer notar variaciones como artículos, morfemas léxicos, morfemas gramaticales, perífrasis modales, etc. Según se deriva de la teoría de MG el estudiante va a trazar paralelismos entre L1 y L2. Este proceso consciente lo llevará a aceptar o rechazar hipótesis de L2 que originalmente fueron formuladas a partir de L1. Como enseñantes, el reto es no presuponer cuál es la L1 de los alumnos y facilitar el aprendizaje de L2 desde la selección

apropiada de información de la propia L2.

V. ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS DE LA SECCIÓN GRAMATICAL

¡Arriba! Comunicación y cultura

El libro *¡Arriba! Comunicación y cultura*, en su sexta edición, está dividido en quince capítulos. Cada capítulo contiene cinco secciones: objetivos comunicativos, vocabulario, estructuras, cultura y lectura y escritura. En el primer capítulo se presentan el alfabeto, los números, los días de la semana, pronombres personales y el presente del verbo ser, sustantivos y artículos, adjetivos, posición y concordancia. Los pronombres personales se acompañan de su traducción al inglés. Después se hace una correlación de usos entre las dos lenguas. En esta correlación se dice que los pronombres personales en español usualmente son omitidos a menos de que se quiera enfatizar o clarificar. Se acompaña esta explicación con cuatro viñetas que intentan clarificar en que situación se utilizan los pronombres y en cuál no se utilizan (ver Anexo 1). La actividad que acompaña a la explicación gramatical es una lectura sobre dos artistas en la cual el estudiante tiene que subrayar las formas de “ser.” El formato de las explicaciones gramaticales es recurrente en todos los capítulos. Las actividades o los ejercicios que preceden a la explicación varían entre banco de palabras, emparejar y lecturas. Las explicaciones gramaticales están en inglés y ocupan la mayor parte de la página dejando sólo un pequeño espacio para ilustraciones. El texto se acompaña de recursos adicionales en línea que serán discutidos más adelante.

El prefacio del libro de texto asegura que ofrece novedosas opciones digitales para reflejar la diversidad de la sociedad actual. Por ejemplo, en esta edición incluyeron un programa en línea llamado “Amplifire,” que según el libro fue tomado directamente de la investigación en psicología cognitiva. Asimismo, afirma que este programa está

diseñado para mejorar el aprendizaje y retención a largo plazo de vocabulario y gramática basándose en las últimas investigaciones en neurociencia sobre aprendizaje, sin embargo, ni en el libro ni en el sitio de Internet de la casa editorial (Pearson) se menciona ninguna teoría de ASL específica. “Amplifire” se compone de módulos de preguntas basados, según los autores del libro, en “Test-Learn-Retest,” el cual es un proceso repetitivo que le permite al estudiante lograr el dominio del material estudiado. Se presupone que cuando el estudiante contesta todas las preguntas correctamente este ha dominado la información. Siguiendo el objetivo de esta tesis, pasamos a analizar cómo estas estructuras relacionan la información léxico-semántica correspondiente.

El primer módulo de “Amplifire” está dividido en dos secciones: una de vocabulario y otra de gramática. Cada una de estas secciones tiene veinticinco preguntas. Las preguntas son de opción múltiple. Se ofrecen cinco respuestas por cada pregunta incluyendo la opción “I don’t know yet.” Por cada ocho preguntas contestadas se hace una revisión de las repuestas que eligió el estudiante. En esta revisión se le dan al estudiante las respuestas correctas con explicaciones gramaticales en inglés. En las preguntas de gramática se asume que el estudiante tiene conocimiento formal de las categorías léxicas (verbo, sustantivo, género y número). Así, por ejemplo, una de las preguntas dice: “Read the dialogue and complete the sentence with the correct option. ¿De dónde eres? Soy de Puerto Rico. In this dialogue ‘ser’ is used to express: 1) a temporal quality, 2) an inherent quality, 3) occupation, 4) origin, 5) I don’t know yet.” Según la explicación gramatical, “The verb ‘ser’ is used to express origin, occupation, or inherent qualities” La aplicación de la gramática prescriptiva en estas preguntas supone que el estudiante comparte con los autores del texto el concepto de cualidad temporal y

cualidad inherente. Asimismo, el autor implica que este conocimiento permite la retención en la memoria a largo plazo de un aspecto lingüístico en particular.

No son pocos los problemas que este acercamiento plantea, aparte del mencionado problema de la construcción conceptual de cualidades temporales e inherentes, lo cual pone en entredicho el valor explícito de la información. Otro problema que es necesario mencionar es la ruta de memorización que plantea esta actividad, en la que la comprensión y producción escrita tienen precedencia sobre la oral. Este concepto de “memoria a largo plazo” no se corresponde con el mismo concepto en las diversas ciencias del conocimiento humano.

Una opción para ayudar al estudiante a crear patrones usando este mismo ejercicio sería, por ejemplo:

¿De donde eres?

Soy _____

_____ de _____

El estudiante necesitaría un soporte auditivo con una respuesta para progresar de la comprensión a la producción escrita. Después de escucharla, tendría que completar los elementos que faltan en cada una de las opciones ofrecidas y no podría continuar con el ejercicio hasta que contestara correctamente las tres oraciones. Ahora bien, en el libro y en los ejercicios en “Amplifire” la pregunta de ¿De dónde eres? tiene dos repuestas: Soy de México y soy mexicana. Esto inhibe el descubrimiento de patrones de uso. La segunda respuesta debería ser introducida una vez que el estudiante tiene un conocimiento automático de la primera respuesta. De esta forma, el ejercicio no necesitaría ninguna

explicación “gramatical,” ya que los patrones son la regla que el estudiante debe seguir.

Según la Teoría Cognitiva Asociativa CREED, estas construcciones son parte del proceso de aprendizaje. El estudiante conoce el ámbito pragmático del intercambio y sus significados y cada vez que escuche esa pregunta automáticamente contestará “soy de...”

En *¡Arriba!* el objetivo de “Test-Learn-Retest” es ayudar al estudiante a retener información a largo plazo; no obstante, este no es un método nuevo. William James en *Principles of Psychology* (1950), Arthur Irving Gates en *Recitation as a factor of memorizing* (1917) y Endel Tulving en “The effects of presentation and recall of material in free-recall learning” (1967) ya habían propuesto este método. En los ejercicios de “Amplifire,” mostrar las respuestas correctas con una explicación pseudo-gramatical no necesariamente implica que el estudiante vaya a ser capaz de producir sintagmas que le ayuden a comunicarse en una L2.

En cuanto al libro impreso o a su versión electrónica la primera y la segunda parte en cada capítulo comienzan con “¡Así lo decimos!” (vocabulario) y “¡Así lo hacemos” (estructuras gramaticales). En “¡Así lo decimos!” el vocabulario, de acuerdo con el autor, se presenta “in practical, functional groups to facilitate retention” (xvi). En cuanto a la sección “¡así lo hacemos!” aparecen las explicaciones gramaticales a las que hemos hecho referencia al comienzo del capítulo. Según el prólogo, la gran variedad de actividades que hay para cada “grammatical topic is carefully sequenced, moving from form-focused to meaning-focused to more open-ended communicative and thought-provocative activities” (xvii). En el prefacio también se menciona que a través de la sección de cultura los estudiantes pueden explorar la gramática aprendida hasta ese

momento. Por ejemplo, en el perfil de Alejandro Sanz el estudiante puede supuestamente identificar el uso del subjuntivo imperfecto. En la página 426, hay una entrevista del artista donde el estudiante tiene que subrayar las formas verbales en el imperfecto de subjuntivo y luego tiene que explicar por qué se usa el subjuntivo en cada caso de acuerdo con las reglas aprendidas: “antecedente no cierto, emoción, influencia, conjunción adverbial, duda, cortesía o como si” (426). La entrevista comienza con la pregunta: “¿Cómo te sentías cuando algunas estaciones de radio no quisieron tocar tu canción ‘no es lo mismo’?” y Alejandro responde: “Me dio mucha lástima que decidieran censurar esa canción” (406). Según los autores, “decidieran” es imperfecto subjuntivo porque “da lastima: una emoción” (406). Como vemos, el criterio de selección del subjuntivo está organizado según dos criterios, sintáctico (antecedente no cierto, conjunción adverbial) y semántico (emoción, influencia, etc.), pero sin establecer ninguna correlación entre estructura y significado. Así, en los usos del subjuntivo se dice que “the dependent clause in a compound sentence is generally preceded by que” (304). No obstante, en la explicación siguiente se enfatiza que “the expression in the main clause determines whether to use the subjunctive or the indicative in the dependent clause” y se obvia la necesidad de enfatizar la conjunción “que.” Continúa diciendo que el subjuntivo se usa para expresar emociones y sentimientos: “the subjunctive is used in dependent clauses after verbs and impersonal expressions that express emotions” (327). El uso del subjuntivo con “si” aparece en la sección de “cláusulas con si en el indicativo” y dice que para expresar hipótesis e información en contra de los hechos “the imperfect subjunctive is used in the si clause and the conditional tense is used in the resultant clause” (441). Este uso del subjuntivo no aparece con la sección del condicional. Como vemos, los usos

de oraciones con “si” no están presentados de forma contrastiva. Aparte de esto, no son pocos los problemas que este “conocimiento explícito” del modo subjuntivo acarrea. Por un lado, se parte de que el estudiante tiene conocimiento formal del concepto de subordinación, un método de adquisición de una segunda lengua debe partir de la premisa de que el estudiante no conoce la gramática formal de su NL. La explicación gramatical ofrecida es, además, técnicamente incorrecta. Lo que el texto llama “expresión impersonal” no es tal. Por ejemplo, “Es fácil dar consejos sobre salud” (327). La oración subordinada es el sujeto del verbo principal y, por tanto, la expresión no es impersonal según la definición que aparece en la última edición de la gramática de la Real Academia de la Lengua. Es cierto que tanto si es impersonal como si no, este conocimiento es irrelevante en el uso práctico de tal expresión.

Por otro lado, tenemos una categorización semántica de los usos del subjuntivo, como es el caso del concepto de emoción, que asume una percepción uniforme de tales categorías por parte del discente. Como consecuencia, la evaluación del discente no considera esta percepción como una variable fundamental en la elaboración de una teoría correcta de los usos del subjuntivo.

Aparte del libro de texto, los estudiantes hacen su tarea y tienen acceso a práctica adicional a través del programa “MySpanishLabPLUS.” Este programa también ofrece tutoría en gramática. El propósito del programa, de acuerdo con el libro, es que los estudiantes aprendan a usar el español en contextos auténticos de interacción lingüística. Así, por ejemplo, en el primer capítulo del libro las ilustraciones muestran tres conversiones, dos de ellas entre estudiantes y una entre una profesora y un estudiante en un ambiente universitario (ver Anexo 2). La primera conversación implica que “Jorge” y

“María Luisa” se conocen ya que se saludan utilizando sus nombres. Ella le pregunta a él cómo está y este le responde “¿Yo?...” (4). cuando no hay nadie más en la conversación. Este lenguaje carece de autenticidad en una situación cotidiana. En la siguiente conversación, la profesora López le pregunta, en lo que parece un pasillo de la universidad, a un estudiante su nombre, situación que tampoco es inmediatamente identificable. En la última conversación, Lupita se despide de Juan y él se despide también. Las tres conversaciones intentan mostrar saludos, introducciones y despedidas de manera fragmentada.

Al igual que en el texto, el refuerzo “gramatical” que ofrece el programa “MySpanishLabPLUS” no solo está descontextualizado, sino que además no permite a los estudiantes la elaboración de teorías correctas de uso. Por ejemplo, al presentar el contraste entre ser y estar bastaría con incluir los usos paradigmáticos de “estar” sin necesidad de trazar paralelismos con “ser.” Los verbos “ser” y “estar” los traducen como “to be;” si se toma en cuenta esta traducción se debería incluir también el verbo “tener.” Se podría hacer un contraste entre los tres verbos aunque esto resultaría innecesario si se crearan secuencias apropiadas que muestren los usos paradigmáticos de cada uno. Por ejemplo, con un soporte auditivo el estudiante podría contestar las siguientes preguntas.

Guión: La señora García tiene 101 años. Ella es mayor (o anciana) y está enferma.

_____ 101 años	_____ enferma	_____ mayor
_____ enferma	Tiene _____	_____ 101 años
_____ mayor	_____ mayor	Está _____

Continuando con este tradicional contraste de usos, ¡*Arriba!* sigue la fórmula

generalizada de incluir entre los usos de “estar” su función como verbo auxiliar en el

presente progresivo, obviando que “estar” carece de significado como verbo auxiliar, y que el uso del presente progresivo aparece en contraste con el presente simple, contraste que no se hace notar en los textos tradicionales. Una vez más, la explicación gramatical que acompaña a este uso, esto es, el presente progresivo se forma usando el presente de indicativo de “estar” como un verbo auxiliar y el gerundio del verbo principal, asume que el estudiante está familiarizado con esta terminología en su NL.

Cuando se introduce el presente progresivo, en el capítulo cinco, se describe como una acción que tiene lugar en el momento del habla, lo cual contradice los usos que el texto asocia con el presente simple en el capítulo dos, donde se explica que la traducción a “what is everyone doing today?” es “¿Qué hacen?” (63). En una ilustración “Víctor y Catalina” están bailando pero la respuesta que se ofrece como correcta para esta imagen es “Victor y Catalina bailan en una fiesta,” respuesta que no se relaciona de ninguna manera con los contextos de uso que son familiares a un estudiante angloparlante, que es a quien va dirigido el texto.

Como vemos, en general los ejercicios para poner en práctica la gramática de cada sección, como las entrevistas donde se tienen que subrayar los verbos, no siguen ningún patrón de uso que pueda inducir automatismos en los estudiantes. Por lo contrario, presentan variaciones de uso que impiden al hablante hacer conexiones entre forma y significado. Por ejemplo, en el capítulo dos, hay un ejercicio, “La Feria del Caballo,” en el que el estudiante tiene que completar una conversación entre “Juan” y “Marisol” usando un banco de palabras. En este banco hay sustantivos y verbos. La primera pregunta es “¿_____ te llamas?” Y el estudiante tiene que escribir “cómo.” Le sigue la pregunta: “¿De dónde eres, Juan?” En ella el estudiante tiene que contestar “Soy

“Argentino.” Después Juan le pregunta a Marisol lo mismo y ella le contesta “Soy española. Soy de aquí, de Jerez de la frontera” (44). El patrón a seguir no permite establecer una correlación entre el léxico usado en la pregunta y el léxico usado en la respuesta. En el texto, siguiendo también la tradición impuesta por los libros de texto, se recurre constantemente a establecer conexiones gramaticales entre L1 y L2, pero nunca se recurre a establecer una distinción de usos entre lo aprendido en L2 y nuevas unidades léxicas. De acuerdo con la Teoría Cognitiva Asociativa, la L2 se ve afectada por asociaciones previas en la L1, obligando a que el estudiante se enfoque en el conocimiento explícito que le ha sido presentado y no en la producción sistemática de patrones de comunicación.

El conocimiento gramatical presentado en este libro parte de la dualidad aprendizaje/adquisición (iii) propuesta por Krashen (Gass, Benhey, Plonsky 129-130). Esta dualidad dentro de la investigación psicológica o de ASL no existe y Krashen no explica cómo el aprendizaje se convierte en adquisición, dejando sin resolver el problema mismo de la adquisición.

El texto parte del aprendizaje consciente de reglas explícitas que se asumen como correctamente formuladas. Parece centrarse en este aprendizaje de reglas y no en la producción del lenguaje, aunque supuestamente estas reglas regulan la producción del lenguaje. Como hemos visto, tales reglas gramaticales incluyen conceptos abstractos como infinitivo, pronombres reflexivos, subjuntivo, imperfecto, gerundio, etc. Con estos conceptos en el primer año del aprendizaje de una L2 se pretende que el estudiante conceptualice y entienda la gramática de la L2 sin ofrecer un uso sistemático y contrastado de estructuras. En defensa del texto, debemos decir que el prefacio (xvi-xxiv)

no dice específicamente que el estudiante vaya a ser capaz de comunicarse. Sin embargo, sí argumenta que la explicación gramatical está presentada en “clear and concise bulleted points” (xvii).

Mosaicos: Spanish as a World Language

La sexta edición de este libro está dividida en quince capítulos. Cada capítulo a su vez está dividido en seis secciones: enfoque cultural, vocabulario en contexto, mosaico cultural, funciones y formas, en acción y mosaicos. Al igual que en *¡Arriba!* utilizan el programa en línea “Amplifire.” Según el prefacio, “each grammar module now culminates with one rather than two *situaciones* activities with careful attention given to the activity’s ‘situation’ being realistic and encouraging meaningful communication among students” (xviii). La pedagogía de este libro se basa en que los diálogos, las actividades, los ejercicios y los videos culturales refuerzan el vocabulario y la gramática de cada capítulo. De acuerdo con los autores, la gramática parte del significado a la forma lo cual permite que la gramática sea funcional y estructural. A pesar de que no se hace ninguna referencia específica a una teoría de ASL este concepto se puede aplicar a la CG la cual argumenta que la gramática es simbólica y que esta tiene relación con el medio. Además, se argumenta que la gramática en contexto que se presenta está diseñada para que los estudiantes usen sus habilidades de comprensión y razonamiento para contestar las actividades, permitiéndoles hacer conexiones entre el significado (función) y la nueva estructura gramatical (forma). Es decir, como se establece en el prefacio, los estudiantes van a aprender gramática y se va a fomentar el uso del lenguaje oral, que no necesariamente quiere decir producción del lenguaje. Este libro y *¡Arriba!* ofrecen dentro de “MySpanishLabPLUS” explicaciones gramaticales seguidas de exámenes donde el estudiante puede comprobar si entiende o no la gramática (en este caso se asume que la NL de todos los estudiantes es el inglés). En el caso del capítulo uno el estudiante toma un pre-examen de opción múltiple donde tiene que identificar los diferentes elementos

que constituyen un sintagma (sujeto, verbo, sustantivo, artículo, adjetivo). Después escucha una explicación de cuándo se usan los artículos definidos, indefinidos y los sustantivos y finalmente toma un pos-examen. Estas explicaciones sólo se enfocan en la gramática en inglés. No comparan estructuras con la gramática en español. Según los autores, estas explicaciones permiten “personalize instruction to meet the unique needs of individual students” (xxi). Este repaso de la gramática presupone que ayuda a entender conceptos gramaticales en español y facilita el aprendizaje del idioma, algo que no cuenta con evidencia empírica.

Un ejemplo de cómo la gramática se presenta del significado a la forma lo encontramos en el capítulo “¿Cómo es tu familia?” el cual presenta como estructuras gramaticales las siguientes: el presente de verbos con cambio de raíz, verbos reflexivos y pronombres, “tener que + infinitivo” y “hace” con expresiones de tiempo. En la sección de “funciones y formas” antes de introducir la gramática “formal” se presenta un párrafo al lado izquierdo de una fotografía. En este párrafo se introducen los verbos “querer, pensar, volver, pedir” (147). Después hay un ejercicio de emparejar donde el estudiante tiene que encontrar la respuesta correcta basándose en el párrafo. En la siguiente página se conjugan los verbos y se introducen estructuras como: “use pensar + infinitive to express what you or someone else is planning to do” (148). Según los autores, el introducir los verbos o las estructuras gramaticales dentro de un párrafo antes de presentar la gramática “formal” permite que el enfoque sea primero en el significado y después en la forma. El formato del texto quiere llevarnos del significado general al particular. Sin embargo, los contenidos no ofrecen agrupamientos de estructuras relacionadas que permitan fijar su uso en la memoria activa, tal como Miyake and Shah

la definen (450). En primer lugar, la forma más extendida de expresar un plan es con la perífrasis “ir a + infinitivo.” En segundo lugar, el texto no presenta otras perífrasis verbales relacionadas en significación con la ofrecida en la lectura, tales como “querer/ Tener que/ necesitar que + infinitivo.”

Mosaicos y *¡Arriba!* tienen la misma casa editorial. Los capítulos están distribuidos de manera similar. Por ejemplo, el capítulo cuatro en ambos textos es “¿Cómo es tu familia?” En *¡Arriba!* el capítulo diez se titula “¡Tu salud es lo primero!” mientras que en *Mosaicos* “¿Cómo es tu salud?” aparece en el capítulo once. Asimismo, ambos libros se enfocan en las mismas estructuras gramaticales con las mismas explicaciones acerca de su mecánica. Estas explicaciones gramaticales en ambos libros están en inglés. En el caso del verbo “ser,” la explicación: “the verb ser is used to identify and describe” está después de unos diálogos (19). Estos siguen un mismo patrón: “¿Quién es ese chico? Es Julio. ¿Cómo es? Es romántico y sentimental y ¿Quién es esa chica? Es Carmen. ¿Cómo es? Es activa y muy seria” (19). En la página veintiuno se introduce “locating people and things” y la estructura es el verbo “estar + location.” A continuación, en uno de los ejercicios en el capítulo seis, se ofrece un contraste entre el uso de “ser” y “estar.” Hay un diálogo y después un ejercicio donde aparecen frases extraídas del diálogo y dos columnas donde el estudiante tiene que indicar por qué se uso “ser” o “estar.” Un paralelismo entre los usos de ambos verbos enfocándose en los usos de “estar” exclusivamente, permitiría la asimilación de un patrón. Sin embargo, en el caso de “ser” y “estar” con adjetivos se explica que a menudo se usan los mismos adjetivos con ambos verbos pero que el verbo determina el significado del sintagma. Por ejemplo, “Sara es muy nerviosa (she is a nervous person) Sara está muy nerviosa (She is feeling

nervous)” (83). Este paralelismo no ayuda a conceptualizar los usos de “ser” y “estar” ya que en ningún momento el texto ha introducido previamente el uso de estar con adjetivo como “state of being,” siguiendo la terminología del texto. Esto permitiría ofrecer un contraste contextual que ayude al estudiante a percibir la diferencia de significado.

Al final de los capítulos el estudiante puede hacer una “Oral Practice: Record [his/her] answers to the Oral Practice comprehensive speaking activities to practice the vocabulary and grammar from the chapter.” Esta práctica, como se especifica, es para practicar vocabulario y gramática, no para producir un lenguaje de manera espontánea. Al igual que *¡Arriba!* este libro hace correlaciones con la gramática en inglés asumiendo que la NL de los estudiantes es el inglés. Por ejemplo, para explicar cuando se usa el presente progresivo dice que “Spanish does not use the present progressive to express future time, as English does; Spanish uses the present tense instead” (183). La aclaración de esto no es necesaria ya que al practicar el futuro en español se pueden formar patrones que establezcan el uso del presente para expresar futuro. Por ejemplo, “Mañana, voy a jugar tenis. El domingo, voy a ir al cine. En navidad, voy a viajar a Costa Rica.” Por otra parte, la explicación para el imperfecto de subjuntivo es que “in general, the same rules that determine the use of the present subjunctive also apply to the past subjunctive” (522). La adición de información innecesaria hace difícil hacer conexiones entre la gramática de la L1 y la L2, así por ejemplo, el uso del presente para indicar futuro no es más común en español que la forma “ir a + infinitivo,” y el presente es usado en inglés también para expresar el futuro. Por otro lado, para introducir reglas gramaticales en la L2 se deben hacer conexiones desde la misma gramática de la L2 sin tomar en cuenta la L1. ¿Cuánto conocimiento gramatical es necesario para comunicarse oralmente en una L2? ¿Es

necesario saber que se usa “estar” para “to talk about states of health or being” cuando se tiene una conversación? ¿Si uno no sabe las reglas del uso de ‘estar’ no va a poder contestar “estoy bien” cuando se le pregunta cómo estás? Como nos informa la Teoría Cognitiva Asociativa CREED la adquisición de la gramática está implícita al momento de la producción del lenguaje oral. De acuerdo con esta teoría, el profesor hace notar las reglas gramaticales mediante asociaciones y repeticiones.

Español como segunda lengua

Este es un manual de enseñanza elaborado por la Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de Lenguas Indígenas de la Dirección General de Educación Indígena en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Antropología e Historia y con el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. En la presentación del manual se propone el término “bilingüismo aditivo,” que “consiste en sumarle a la lengua materna una segunda lengua sin que se busque la sustitución de una sobre la otra” (Díaz y Zamudio 5). *Español como segunda lengua*, a diferencia de los anteriores, está diseñado para enseñar español a niños de primero y segundo grado. En éste se proponen dos maneras de organizar el plan de estudios: “proyectos didácticos” y “el taller de lectura” (7). Los “proyectos didácticos” son uno por bimestre y duran ocho sesiones. El “taller de literatura” tiene como objetivo acercar a los niños a textos literarios de una cultura y lengua diferente de la propia. Asimismo, “darles la oportunidad de experimentar los retos y gozos que nos reserva la literatura y la adquisición del conocimiento del sistema de escritura” (8). Hay dos tipos de “talleres de literatura,” los de realización frecuente y los ocasionales. En estos talleres se propone que el docente comente el contenido de los textos antes de leerlos, que se detenga durante la narración para explicar frases difíciles de entender, que los niños logren identificar la trama del texto y finalmente se recomienda que el texto se lea varias veces. En este manual no se asume la NL del estudiante ya que no hay una correlación entre la L1 y la L2.

Este sólo le da al profesor una guía de las actividades que puede hacer y los objetivos que debe lograr al final del bimestre. Los estudiantes no utilizan ningún libro.

Por ejemplo, la primera lección es “vida cotidiana.” Los objetivos en esta lección son aprender algunas formas de saludos formales e informales, aprender a entablar una conversación, aprender a dar y solicitar algunos datos personales, y finalmente aprender a presentarse a sí mismos y a otras personas. Esta unidad comienza con la pregunta “¿Quién soy?” Esta lección dura aproximadamente seis sesiones. Una de las actividades propuestas es preguntar a los niños las formas de saludos que conocen, después introducir las frases “buenos días” “buenas noches” para situaciones en donde no se conoce a la persona y “hola” cuando se conoce a la persona, practicar las frases y asegurarse de que los niños entienden el significado de cada una de ellas y, por último, practicar en grupos o crear situaciones para que los niños practiquen (ver anexo 3). Por otra parte, está el “taller de literatura” en la primera lección los niños cantan y se pretende que se aprendan dos canciones. Esta actividad se realiza una vez por semana y el objetivo es que el niño se aprenda los estribillos y los haya memorizado al final del bimestre. En la siguiente lección, “estudio,” el profesor hace un recorrido por la escuela y apunta a los objetos diciendo: “ese es el baño” “este es el patio” “esa es la cancha” (24).

Este método es muy parecido a la filosofía de un verdadero CLT en donde la enseñanza de la gramática formal no es el objetivo principal, sino la habilidad de utilizar el lenguaje en un contexto social. Además también hay una similitud con la Teoría Cognitiva Asociativa CREED enfatizando el significado por encima de la gramática explícita. La falta de un libro para el estudiante permite que el profesor cree sus propias actividades. De la misma manera, el profesor tiene la libertad de incluir subcategorías para satisfacer los objetivos de cada bimestre. Este manual es para niños que están aprendiendo español como L2. La NL varía en estos estudiantes ya que no todos hablan

el mismo idioma nativo y no existe una gramática formalizada en su idioma. En este libro no hay módulos específicos para aprender el presente, el presente progresivo o el pasado subjuntivo, o los pronombres personales, pero sí se señala que el profesor debe ayudar al estudiante a utilizar los pronombres y conjugar los verbos. Este método se asocia con el CLT que argumenta que el lenguaje se debe utilizar como una herramienta social.

Español como segunda lengua no intenta enseñar una gramática prescriptiva, sino usos lingüísticos.

VI. ESTUDIO COMPARATIVO Y DISCUSIÓN DE ALGUNOS ASPECTOS LÉXICOS Y GRAMATICALES EN LIBROS DE TEXTO

Léxico

Michael Tomasello argumenta que el aprender palabras y aprender construcciones gramaticales son parte del mismo proceso (93). También William J. M. Levelt mantiene que “formulation processes are lexically driven. This means that grammatical and phonological encodings are mediated by lexical entries” (181). Al establecer que el léxico es necesario para la producción de sintagmas, cabe preguntarse ¿qué es conocimiento léxico? Paul Nation escribió una lista de las cosas que se deben de tomar en cuenta para saber si un estudiante de una L2 tiene un conocimiento completo de una palabra. Esta lista se divide en tres categorías: forma, significado y uso. En cuanto a la forma el estudiante tiene que saber dos cosas: cómo se pronuncia y cómo se escribe. Si el estudiante sabe el significado entonces también será capaz de saber qué conceptos están incluidos en el significado y será capaz de asociar la palabra con otras palabras o representaciones mentales. Por último, si el estudiante sabe usar la palabra podrá saber la función gramatical de esta y qué otras palabras se usan con la palabra aprendida y en qué contexto se espera escuchar esa palabra (27). Esta lista según Gass, Behney y Plonsky sólo refleja un conocimiento receptivo del léxico y no un conocimiento productivo, el cual implica otros matices gramaticales como: cómo se ve afectada esa palabra cuando se incluye un objeto directo o un sustantivo (195-198). Por lo tanto, saber realmente una palabra es mucho más complejo que conocer solamente el significado, cómo se escribe y en qué situaciones se usa. Teniendo en cuenta que el conocimiento de una palabra se determina a través de varios factores se intentará discutir la efectividad del léxico en el

primer capítulo en los libros de texto *¡Arriba!, Mosaicos* y en el manual *Español como segunda lengua*.

En el libro *¡Arriba!* el vocabulario en cada capítulo se presenta de la misma manera. Primero dentro de una conversación y después se da una lista de palabras. Algunas de estas se introdujeron en una conversación anterior pero la mayoría son palabras nuevas. Las listas de vocabulario están en inglés y en español. Al lado izquierdo de las listas hay una nota que explica que existen variaciones del vocabulario dependiendo el país. En el primer capítulo en la conversación se introducen las palabras: “hola,” “encantado” y “fenomenal” seguidas por las frases: “muy bien,” “buenas tardes,” “mucho gusto,” “hasta luego” y “nos vemos” (4). En la página siguiente está una lista de vocabulario que de acuerdo con el “testing effect” (Karpicke y Roediger 152) si se memoriza para un examen existe una gran probabilidad de que sea a largo plazo. En la subcategoría de las presentaciones se traduce “me llamo” y “mi nombre es” de la misma manera “my name is” (5). La mayoría de las palabras en la lista se relacionan y se pueden usar en el mismo contexto, pero hay otra lista de “otras palabras y expresiones” que no se relacionan con las demás como: “con (with),” “mi/mis (my),” “o (or),” “y (and)” y “tu/tus (your informal)” (5). Este aprendizaje de palabras es un proceso “consciente” de acuerdo con Krashen. En seguida, hay un cuadro con las vocales en español, en el cual se relacionan los sonidos de las vocales en inglés y en español. Por ejemplo, “the letter ‘a’ is pronounced like the ‘a’ in father, but is shorter”(6). En todos los sonidos de las vocales dice que el sonido se pronuncia como una palabra en específico pero el sonido es más corto “the letter ‘u’ is pronounced like the ‘u’ in flute, but is shorter” (6). ¿Es esto necesario para la producción del lenguaje oral? En la conversación antes del vocabulario

utilizan “me llamo” (4). En el ejercicio número tres, de este mismo capítulo, se utiliza en la conversación “soy...” Uno de los ejercicios para practicar cómo presentarse con una persona, el estudiante A tiene que seguir una serie de instrucciones en inglés “it’s morning. You greet the student, introduce yourself and ask his/ her name” (7) ¿Cuál patrón se está siguiendo para orientar el aprendizaje? ¿Qué debe preguntar el estudiante: cómo te llamas o quién eres? Son estos ejemplares suficientes y claros para crear patrones? La Teoría Asociativa argumenta que la gramática se enseña a través de ejemplares que permitan crear patrones. Pero de la misma manera esta teoría sostiene que las construcciones frecuentemente son ambiguas pero que en raras ocasiones se interpretan erróneamente ya que el lenguaje es racional. Sin embargo, estos ejemplos no guían esta racionalidad, ni estructuralmente, ni contextualmente. Los usos de ¿Cómo te llamas? o ¿Cuál es tu nombre? Están circunscritos a interacciones sociales que no son intercambiables.

En *Mosaicos* el vocabulario es presentado “en contexto.” En el capítulo uno se utiliza “me llamo” en los tres diálogos haciendo notar la diferencia entre “tú” y “usted” (5). Esto permite una cierta conceptualización de esquemas como regla gramatical, aunque esta pregunta no es socialmente adecuada cuando el trato es formal. Después, en base a otros tres diálogos se introduce la pregunta “¿Cómo estás? ¿Cómo esta usted, señor? y ¿Cómo está, señora?” (7). Estos diálogos tienen fotografías. Las expresiones para despedirse están en una lista con su respectiva traducción en inglés. La práctica de las presentaciones usa el mismo vocabulario que en los diálogos y el estudiante tiene que escribir las repuestas usando el banco de palabras. La presentación de frases y palabras en este libro sí favorece la creación de patrones, aunque la presentación del material es

preferentemente escrito. Según esto, se podría asumir que el libro sigue los principios de la Teoría Cognitiva Asociativa. No obstante, al igual que el libro *¡Arriba!* los capítulos se centran en torno a una gramática explícita y no necesariamente a la producción del lenguaje, como vimos en el capítulo anterior.

En contraste, el manual *Español como segunda lengua* no tiene una lista de vocabulario sino que el profesor tiene que crear esa lista de acuerdo a las necesidades comunicativas de los estudiantes, basándose principalmente en las cosas y personas que están en la realidad inmediata de este. El libro establece que uno de sus propósitos es que el estudiante utilice “el español para interactuar de manera efectiva en el ámbito escolar y en el entorno social externo” (13). El vocabulario que los niños aprenden en los “talleres de literatura” se limita a la realidad inmediata orientando el aprendizaje a ejemplares contextualizados. En este caso el proceso de aprendizaje, como lo define la “Teoría Cognitiva Asociativa,” es incidental y subconsciente.

Por consiguiente, cuál de estas opciones es la más viable para enseñar vocabulario a estudiantes de una L2. De acuerdo con el “testing effect,” una lista de palabras para memorizar para un examen supondría un aprendizaje a largo plazo “[s]ubsequent studies of the testing effect also showed that testing often improves long-term retention” (Karpicke y Roediger 152). Sin embargo, no nos dice nada del efecto de esta memorización en el desarrollo de estructuras y usos lingüísticos. El vocabulario en contexto, según la Teoría Asociativa, permite la asociación de ejemplares para crear patrones adquiriendo así la gramática de manera implícita. No tener una lista y aprender el vocabulario de las cosas inmediatas a la realidad social del estudiante parece una metodología práctica y simple. Según Gass, Behney y Plonsky “learning vocabulary is

not a one-time affair. In other words, it is unrealistic to believe that a learner hears a word, or, in the case of some pedagogical methods, memorizes a word, with the outcome being full knowledge of the word” (212).

Construcciones reflexivas

Las construcciones reflexivas en el libro *¡Arriba!* están dentro del capítulo cinco “¿cómo pasas el día?” En la lista de vocabulario aparecen los verbos reflexivos bajo la categoría de actividades diarias. Los verbos se traducen de la misma manera que los infinitivos. Por ejemplo, “afeitarse” lo traducen como “to shave,” “despertarse” como “to wake up” esto implica que afeitarse y despertarse es lo mismo, lo cual es inadecuado (153). La explicación gramatical de cómo se forman las construcciones reflexivas dice que éstas requieren pronombres reflexivos y se muestra un recuadro con los pronombres personales, los pronombres reflexivos y el verbo. A continuación hay viñetas con reglas gramaticales que intentan explicar el uso y en dónde se posicionan estas construcciones. En el recuadro los pronombres reflexivos están traducidos al inglés “me (myself), te (yourself), se (yourself), se (himself, herself), nos (ourselves), se (yourselves) y se (themselves)” (156). Esta traducción distorsiona la percepción del pronombre reflexivo cuando se trata de verbos pronominales (comerse, enfermarse, etc.). A continuación se dice que “reflexive pronouns have the same forms as the direct object except for the third person singular and plural” (156). Esta relaciona los pronombres del objeto directo y los pronombres reflexivos. Después se dice que los “reflexive pronouns are placed immediately before the conjugated verbs. In Spanish the definite article, not the possessive adjective, is used to refer to parts of the body and the articles of clothing” (156). En seguida se da un ejemplo, “Pedro se pone el sombrero”, pero ¿qué pasa con “pedro se puso mi sombrero” o “tu sombrero”? No solo la información no está relacionada con los verbos reflexivos y dispersa la atención, sino que induce a la formación de teorías incorrectas por parte del hablante. Al final, relaciona otra vez los

pronombres reflexivos en inglés y en español diciendo que en inglés “are frequently omitted” (156). Añadir esta información es innecesario ya que si no aparecen en los sintagmas en inglés se asume que no son necesarios. Esta explicación implica de nuevo que el estudiante tiene un conocimiento formal del inglés. En el artículo “Spanish Reflexives: A Critique of Pedagogical Descriptions,” escrito por Anthony G. Lozano menciona que en la frase “‘me peino’ an English-speaking student may led to interpret me as the subject pronoun rather than the reflexive one since English colloquial usage includes expressions such as me in ‘¿Who wants some?- I do, Me too’”(549). La teoría cognitiva menciona que el relacionar la gramática de la L1 con la L2 puede afectar negativamente la comprensión de la L2.

En *Mosaicos* en las construcciones reflexivas dice que los verbos reflexivos “express what people do to or for themselves” (154). La siguiente explicación es que “the pronoun *se* attached to the end of an infinitive indicates the verb is reflexive” (154). Esta definición sugiere que a cualquier verbo en infinitivo que se le adjunte “se” se convierte en reflexivo, lo cual es inadecuado. Los verbos pronominales, que también se construyen con “se,” no responden a la definición que el libro ofrece del valor que “se” añade al verbo. Asimismo, se indica que “some verbs change meaning when used reflexively” como por ejemplo “dormir, to sleep” y “dormirse” to fall asleep” implicando que “dormir” y “dormirse” son el mismo verbo. Aunque no hemos encontrado estudios específicos a este respecto, este acercamiento refuerza una relación única entre palabra y significado, restringiendo la construcción léxica del término en la mente del hablante de L2. Al igual que en el libro *¡Arriba!*, se dice que los artículos definidos se usan para referirse a partes del cuerpo o prendas de vestir. Al lado izquierdo de las reglas

gramaticales hay una imagen de un muchacho lavando un carro. Esta imagen no representa una construcción reflexiva sino una construcción de objeto directo (ver anexo 4). Vemos que el texto repite una presentación estándar de contenidos en los que se asocia el pronombre reflexivo al objeto directo. Otra vez, se hace una distinción semántica entre reflexivos y pronominales que puede inducir a error en el futuro. En la siguiente página hay una lista de verbos reflexivos comunes en donde se dice que se noten los cambios que ocurren en la raíz de muchos de estos verbos. “La raíz” es un término gramatical que ayuda al entendimiento de la gramática de la L2 pero resulta un término inoperativo en la producción del lenguaje y por tanto innecesario en la creación de significado. El ejercicio de práctica en ambos libros es completar un horario sobre la rutina del estudiante. Los usos del reflexivo no se presentan de manera sistemática, es decir, no se presenta el uso del pronombre en perífrasis verbales en oposición al verbo conjugado de manera uniforme. El texto dice que “with a conjugated verb followed by an infinitive, place the reflexive pronoun before the conjugated verb or attach it to the infinitive,” (154) pero no hay ningún ejercicio preliminar que oriente la atención del estudiante a la posición del pronombre en infinitivo con respecto a la posición con verbos conjugados, ni a los usos de las formas de infinitivo detrás de preposición. Por ejemplo, dos ejercicios en la misma página usan “me ducho” y “ducharme” previniendo que se conceptualize el uso.

En el manual de *Español como segunda lengua* no hay un capítulo específico para hablar de los reflexivos sino que está junto con las descripciones de lo que les gusta hacer a los niños. Por ejemplo, los niños dicen si les gusta bañarse, peinarse, lavarse los dientes. No hay una base teórica, sino que la gramática es implícita y el profesor tiene que hacer

notar las diferencias entre “me gusta peinarme y me gusta peinar a” ya que este desconoce la lengua que los niños hablan.

Los paralelos de las reglas que hay entre *¡Arriba!* y *Mosaicos* interfieren con una construcción gramatical de los verbos reflexivos y pronominales precisa. Los verbos reflexivos no son una construcción semántica diferente de la construcción en inglés, la distinción es sintáctica. El pronombre reflexivo es parte del verbo, no un elemento léxico independiente.

Objeto directo y objeto indirecto

En el libro *¡Arriba!* el objeto directo se introduce en el capítulo cuatro “¿Cómo es tu familia?”, el objeto indirecto en el capítulo seis “¡Buen provecho!” y las construcciones reflexivas en el capítulo cinco “¿Cómo pasas el día?” si en todo momento se presentan los pronombres de objeto paralelamente se podría facilitar la adquisición del conocimiento gramatical desde la propia gramática de la L2 sin tener que hacer asociaciones con la gramática de la L1. El objeto directo podría ser introducido desde los inicios con frases hechas: “¿Conoces a? La/lo conozco o las/los conozco.” Según el libro, “A direct object is the noun that generally follows and receives the action of the verb. The direct object is identified by asking *whom* or *what* about the verb” (124). Después se habla de la “a” personal en donde se dan cinco explicaciones de cuándo y cuándo no se usa. La primera dice que “when the direct object is a definite person or persons, an ‘a’ precedes the noun in Spanish. This is known as the personal a. However, the personal ‘a’ is usually omitted after the verb *tener*” (124). Por supuesto, en español, el OI también está introducido por la preposición a. Ambos pronombres responden a la pregunta ¿A quién?

En seguida hay un recuadro con los pronombres de complemento directo y se explica que “a direct object noun is often replaced by a direct object pronoun” (124). Después, hay una serie de explicaciones donde todos los ejemplos que las ilustran reemplazan al sustantivo con el pronombre del objeto directo. En el ejercicio de práctica el estudiante tiene que leer un párrafo sobre el Museo de Popol Vuh y subrayar los objetos directos. Estos objetos directos no se relacionan con los ejemplos dados en las explicaciones gramaticales ya que el sustantivo no ha sido reemplazado por el pronombre. En el sintagma “El Museo Popol Vuh reúne una de las mejores colecciones

de arte prehispánico y colonial de Guatemala” el objeto directo, según el libro, es “una de las mejores colecciones de arte prehispánico y colonial de Guatemala” (125). Siguiendo las explicaciones gramaticales del libro y reemplazando “una de las mejores colecciones” con el pronombre de objeto directo “la” el sintagma quedaría así: “El Museo Popol Vuh las reúne.” La sustitución del nombre por el pronombre se presenta en un vacío pragmático. Esta sustitución es solo posible en interacciones en las que el nombre puede sustituirse por el pronombre. En cuanto al objeto indirecto los autores del libro lo introducen con los verbos “decir” y “dar.” De acuerdo con el libro “an indirect object indicates to or for whom an action is carried out. In Spanish the indirect object pronoun is also used to indicate from whom something is bought, borrowed, or taken away” (190). Por lo que respecta a la descripción gramatical, incluir “for” como parte del objeto directo induce a error ya que en español no se considera objeto indirecto un nombre o pronombre precedido por las preposiciones “para” o “de.” El objeto indirecto (animado) responde siempre a la pregunta ¿a quién? Posteriormente, hay un recuadro con los pronombres en español y en inglés y explica que los pronombres de objeto directo e indirecto son idénticos con excepción de la tercera persona del singular y del plural. Una de las explicaciones dice que “since le or les can have different meanings, you can add a prepositional phrase for clarification” y da ejemplos: “le preparamos la cena a ella. We prepare dinner for her” (190). El ejercicio de práctica es un párrafo sobre Michelle Bachelet donde el estudiante tiene que escribir en un espacio en blanco el objeto indirecto: “En un discurso esta semana, la presidenta electa Michelle Bachelet (1) _____/les promete a nosotros que Chile va a continuar y aumentar los programas sociales de su primer término del 2006 al 2010” (191). ¿Cuál es el propósito de “les”? ¿Cuál es el

propósito de nos, si “a nosotros” aparece a continuación y sólo parece ser necesario añadir el “sintagma preposicional” para la tercera persona? ¿En este ejercicio cómo se orienta el aprendizaje en la formación de patrones? ¿Cómo se contrastan adecuadamente los pronombres personales de objetos directo e indirecto?

En el libro *Mosaicos* se hace una pequeña introducción del objeto directo en el mismo capítulo en donde están las construcciones reflexivas. La explicación formal del objeto directo está en el capítulo quinto. Aquí ya se cambia el nombre de “preposición a” a “personal a.” Las explicaciones son las mismas que en el libro *¡Arriba!* Sin embargo, los ejercicios de práctica son diferentes. Los dos primeros ejercicios son de opción múltiple, cada pregunta tiene varias repuestas y el estudiante tiene que asegurarse de que el pronombre de objeto directo concuerde en género y número con el sustantivo. En el tercer ejercicio el estudiante tiene que “adivinar” cuál es el sustantivo que está reemplazando al pronombre. Por ejemplo, “la madre *la* plancha cuando está seca” o “los niños *las* hacen después de levantarse” (190).,

El objeto indirecto se introduce en el capítulo seis. Antes de las notas gramaticales se reproduce una conversación entre dos niños, el estudiante tiene que leer e identificar dos cosas: quién hace la acción y quién recibe la acción. Después se introduce el objeto indirecto con la siguiente explicación, “indirect objects nouns and pronouns tell *to whom* or *for whom* an action is done; in other words, who is affected by an action” (222). Anteriormente se menciona que el objeto directo “receives the action of the verb” (124). De acuerdo con estas explicaciones no hay una diferencia entre el objeto directo y el indirecto. Es altamente probable que el estudiante no perciba ninguna diferencia entre “recibir” una acción y “ser afectado” por la acción. Finalmente, se ofrece una lista de los

verbos que generalmente se usan con objetos directos. Las explicaciones utilizan algunos términos abstractos como “verbos de transmisión” que no tienen una representación mental uniforme en la mente de los hablantes. En vista de esto cabe preguntarse si la enseñanza explícita de esta distinción es posible o incluso necesaria. La respuesta puede estar en el manual *Español como segunda lengua*. Este manual no tiene un módulo que hable específicamente del objeto directo o del objeto indirecto, una vez más, los contenidos lingüísticos se extraen de un contexto social relevante.

El modo subjuntivo

¡Arriba! introduce el modo subjuntivo en el capítulo nueve. El subjuntivo según el libro “describes reality subjectively” y establece una relación con el modo indicativo diciendo que este “states facts,” lo cual hace completamente críptico el uso de “pensar” y “creer” con indicativo (302). Ser específico o no es sólo uno de los usos del subjuntivo. Después, se habla inmediatamente del cambio de raíz y en recuadros se conjugan algunos verbos. Antes del ejercicio de práctica están los usos generales del subjuntivo. Por ejemplo, “the subjunctive occurs in the dependent clause in a compound sentence and is generally preceded by que” (304). En esta explicación se asume que el estudiante sabe lo que es una oración dependiente y lo que es una oración compuesta. En la posterior aclaración se dice que “the expression in the main clause determines whether to use the subjunctive or the indicative in the dependent clause” (304). El ejercicio de práctica es una conversación entre el agente de un pintor y el encargado de un museo, una situación social probablemente alejada de la realidad inmediata del estudiante. En este ejercicio el estudiante tiene que subrayar el subjuntivo, pero no se presta atención al verbo que precede a “que.” Quizás se debería considerar introducir el subjuntivo en un contexto donde el estudiante pueda dar su opinión: “creo que... pienso que” y contrastar estas expresiones con expresiones similares que requieren el modo subjuntivo. Como hemos visto anteriormente, una clasificación en categorías semánticas no es funcional si no nos aseguramos de que las categorías propuestas están representadas por igual en la mente del profesor y del estudiante.

En *Mosaicos* el subjuntivo se introduce en el capítulo once. Antes de presentar la conjugación de algunos verbos hay un diálogo entre dos personas. Tomando algunos

sintagmas del diálogo el estudiante tiene que decidir cuál es el verbo de deseo y cuál es el verbo de acción, por ejemplo, “quiere que yo trabaje mucho.” Donde “quiere” es el verbo de deseo y “trabajar” es el verbo de acción. Una clasificación semántica que podría ser fácil de representar. En la explicación de cómo conjugar los verbos dice que “use the yo form of the present indicative, drop the final –o and add the subjunctive ending. Notice that just like the endings of the usted/ustedes commands, -ar verbs change the –a to –e...” (391). Esta explicación hace el proceso de conjugación farragoso, mientras que la mera observación del recuadro donde están conjugados los verbos bastaría. En este libro sí hay un recuadro donde se ilustra cuál es la “main clause” de un sintagma y cuál es la “dependent clause”(392). A pesar de esto ¿qué tan necesaria es esta explicación? El uso de “que” no se enfatiza de forma sistemática ni siquiera se destaca en el sintagma, solo el verbo está en letra negrilla. En otro ejercicio hay una serie de ilustraciones y se espera que los estudiantes hablen sobre “¿Qué espera la directora del programa de voluntarios que ellos hagan?” (393). Este tipo de preguntas abiertas en el primer año de aprendizaje de una L2 parecen inadecuadas ya que el estudiante no tiene el conocimiento léxico necesario para producir una respuesta que no repita información conocida. Asimismo, las ilustraciones tienen una explicación de lo que los estudiantes tienen que hacer. Hay un modelo de cómo se tienen que formar los sintagmas. Este tipo de ejercicios si podrían fomentar el uso de patrones; sin embargo, no facilita las relaciones léxicas entre los componentes de la oración, ya que el ejercicio se enfoca en la forma de un componente dado y no en su uso y significado.

En el manual de *Español como segunda lengua* no aparece el subjuntivo. Los cinco bimestres se enfocan en la adquisición del lenguaje como medio de comunicación

social. Los estudiantes aprenden vocabulario relacionado con los objetos que se encuentran a su alrededor, el uso de adjetivos, la conjugación del verbo “ser,” formulación de preguntas, revisar libros, comprender enunciados sencillos y aprender a describir oralmente y por escrito lugares, eventos y cosas. Los esquemas orales que el profesor utilizó los dos primeros bimestres sirven como base gramatical para el desarrollo del lenguaje escrito. La base de este se encuentra en el significado y no en la forma, como sugiere la *Teoría Cognitiva Asociativa*. La morfología y la sintaxis están implícitas en el lenguaje oral. Ninguno de los libros ni el manual aseguran que el estudiante va a ser capaz de producir lenguaje oral sólo argumentan que a través de los ejercicios el estudiante puede practicar oralmente el conocimiento gramatical adquirido. Sin embargo, textos como *Mosaicos* o *¡Arriba!*, aseguran que el estudiante adquirirá un conocimiento profundo y amplio de la gramática española, Lo cierto es que, como hemos discutido en esta tesis, la gramática que los textos hacen explícita es en muchos casos una gramática inadecuada, tanto descriptivamente como funcionalmente, y más que en una vía se convierte en un obstáculo para la producción del lenguaje.

VII. CONCLUSIÓN

A través del análisis de algunas construcciones oracionales presentadas en los libros de texto *Mosaicos* y *¡Arriba!* se puede argumentar que el modelo de gramática explícita que ofrecen no favorece la adquisición del español como una segunda lengua.

Según las teorías cognitivas de adquisición, la producción solo es posible cuando el estudiante ha identificado patrones y usos lingüísticos en los que el conocimiento gramatical está implícito. Las explicaciones revisadas no ofrecen un patrón lingüístico que restrinja las asociaciones de forma y significado y que ayude al estudiante a elaborar hipótesis de uso precisas. Por lo que respecta a la validez del método en general, al margen de la calidad de las explicaciones gramaticales, es imposible demostrar empíricamente que el conocimiento explícito lleve a la producción lingüística. Esta es la principal crítica que se ha hecho al modelo de Krashen en la investigación de L2.

Cuando la gramática se presenta de manera inadecuada se convierte en un obstáculo para la producción del lenguaje, tanto oral como escrito, ya que impide la conceptualización correcta del conocimiento gramatical. Las explicaciones gramaticales seleccionadas en esta tesis no tienen en cuenta la percepción que el estudiante pueda tener de los conceptos que los autores usan. Suponen también que el estudiante tiene un conocimiento gramatical formal de su NL. Esta situación se agrava cuando las explicaciones no siempre van acompañadas de ejercicios que fomentan un uso sistemático de patrones. Estos libros no parecen orientar el aprendizaje de manera que la producción sea efectiva. Es decir, de manera que los patrones dados sean consistentes y estrictamente contextualizados para facilitar la automatización. Para valorar la necesidad de incluir un conocimiento gramatical explícito en la enseñanza de la lengua, las

explicaciones gramaticales deberían ser simples, esquemáticas y funcionales.

En contraposición, los contenidos lingüísticos en el manual de *Español como segunda lengua* se extraen de un contexto social relevante. El lenguaje se presenta como una herramienta social. La falta de un libro de texto para los estudiantes permite que las reglas gramaticales se elaboren a partir del material de enseñanza y según surjan las necesidades comunicativas del estudiante.

Aunque las varias teoría de ASL nos proveen de un marco de referencia para llevar a cabo nuestra labor docente, es cierto que no ofrecen un modelo pedagógico concreto, probablemente porque los investigadores no se han preocupado del estudio longitudinal del desarrollo lingüístico en el aula. Quizás por esto, la enseñanza del español como segunda lengua en los Estados Unidos se sigue haciendo desde la L1. Sería interesante ver el efecto en la enseñanza de español en los Estados Unidos si en lugar de partir de la L1 se facilitara el aprendizaje de L2 desde la selección de información lingüística de la propia L2.

¡Así lo hacemos! ESTRUCTURAS

4. Subject pronouns and the present tense of *ser*

In Spanish, subject pronouns refer to people (I, you, he, etc.).¹



Subject pronouns			
SINGULAR		PLURAL	
yo	I	nosotros/nosotras ³	we
tú	you (inf.) ²	vosotros/vosotras ³	you (inf., Spain)
usted (Ud.)	you (for.) ²	ustedes (Uds.)	you (for.)
él, ella	he, she	ellos, ellas ³	they (m./f.)

Just like the verb *to be* in English, the verb *ser* in Spanish has irregular forms. You have already used several of them. Here are all of the forms of the present indicative, along with the subject pronouns.

ser (to be)					
SINGULAR			PLURAL		
yo	soy	I am	nosotros/as	somos	we are
tú	eres	you are (inf.)	vosotros/as	sois	you are (inf.)
usted (Ud.)	es	you are (for.)	ustedes (Uds.)	son	you are (for.)
él/ella	es	he/she is	ellos/ellas	son	they are

- Because the verb form indicates the subject of a sentence, subject pronouns are usually omitted unless they are needed for clarification or emphasis.
 ¿Eres de Puerto Rico? *Are you from Puerto Rico?*
 Sí, soy de Puerto Rico. *Yes, I'm from Puerto Rico.*
 Yo no, pero ellos son de Puerto Rico. *I'm not, but they're from Puerto Rico.*
- There are four ways to express *you*: **tú**, **usted**, **vosotros/as**, and **ustedes**. **Tú** and **usted** are the singular forms. **Tú** is used in informal situations, that is, to address friends, family members, and pets. **Usted** denotes formality or respect and is used to address someone with whom you are not well acquainted or a person in a position of authority (a supervisor, teacher, or older person).⁴
- Vosotros/as** and **ustedes** are the plural counterparts of **tú** and **usted**, respectively, but in all of Latin America, **ustedes** is used for both the informal and formal plural *you*. **Vosotros/as** is used in Spain to address more than one person in an informal context (a group of friends or children).⁵
- Although **tú** is the most commonly used subject pronoun in Spanish to express informal *you* in the singular, many speakers, like those in Argentina, Uruguay, and Chile, use **vos**.

¹Subject pronouns are not generally used for inanimate objects or animals (except when referring to pets).

²Abbreviations: inf. (informal); for. (formal).

³**Nosotros, vosotros, ellos**: masculine, or masculine and feminine group; **nosotras, vosotras, ellas**: all feminine group.

⁴In the families of some Hispanic countries, children use **usted** and **ustedes** to address their parents as a sign of respect.

⁵**¡Arriba!** uses **ustedes** as the plural of **tú**, except where cultural context would require otherwise.

Primera parte

¡Así lo decimos!¹ VOCABULARIO

¡Así es la vida!² Saludos y despedidas



En la universidad los estudiantes y los profesores conversan.³

JORGE: Hola, **María Luisa**.
¿Cómo estás?

MARÍA LUISA: Muy bien, Jorge.
¿Y tú? ¿Qué tal?

JORGE: ¿Yo? ¡Fenomenal!



PROFESORA LÓPEZ: Hola, buenas tardes.
¿Cómo se llama usted?

ROBERTO: Me llamo Roberto
Gómez.

PROFESORA LÓPEZ: Mucho gusto. Soy la
profesora López.

ROBERTO: Encantado.



LUPITA: Hasta luego, Juan.

JUAN: ¡Nos vemos!



¿COMPRENDES?

Check your comprehension online!

¹That's how we say it!

²That's life

³**Estudiante, profesor, and conversan** are cognates, words that are similar in English and Spanish. Do you recognize other cognates in the dialogues?

Anexo 3

Primer
bimestre

Proyectos didácticos

Ámbito: Vida cotidiana

Práctica social: Saludar, presentarse, dar y solicitar información personal.

Primer ciclo	Primer bimestre
Nombre del proyecto primer grado o nivel inicial:	¿Quién soy?
Nombre del proyecto segundo grado o nivel avanzado:	Bienvenida a los nuevos compañeros.
Tiempo total de los proyectos para ambos niveles:	Aproximadamente 6 sesiones.

SUEGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA REALIZAR EL PROYECTO	
ETAPA 1	ETAPA 1
TOTAL SESIONES DE ESTA ETAPA: 1	TOTAL SESIONES DE ESTA ETAPA: 1
PRIMER GRADO O NIVEL INICIAL	SEGUNDO GRADO O NIVEL AVANZADO
PROPÓSITO: Aprender algunas formas de saludo formales e informales.	PROPÓSITO: Aprender diferentes maneras de dirigirse a los demás y reconocer las situaciones donde se usan.

SESIÓN 1
TRABAJAN CON EL MAESTRO (INICIAL Y AVANZADO)
Todos los niños se presentarán en esta sesión. La diferencia entre las presentaciones de primero y segundo grados es el tipo de información y de saludo que hará cada grupo. Para quienes tienen grupo multigrado, aunque trabajen formas diferentes de presentarse, conviene que integren el trabajo de ambos grupos y se escuchen unos a otros. 1. Pregunte a todos los niños por las formas de saludos que conocen: lo que se dice por las mañanas, por las tardes y por las noches; lo que se dice cuando uno se encuentra con alguien o cuando se despide. Comente que quienes no lo saben aún, van a aprender a saludarse y a decir quienes son. 2. Explique que cuando uno se encuentra con una persona la pueden saludar diciendo: <i>buenos días</i>, si es por la mañana; <i>buenas tardes</i>, si ya pasó del medio día, y <i>buenas noches</i>, si ya ha oscurecido. Explíqueles que también se puede decir <i>hola</i>, pero que esto se dice cuando se saludan entre amigos. Pregunte a todos los niños qué tendrían que decir si un padre de familia llegara al salón en ese momento, si se encontraran al director a la salida de clases, si lo vieran a usted el domingo al anochecer, si encuentran a un compañero en la tarde, etcétera.



Reflexive verbs and pronouns

- Reflexive verbs express what people do to or for themselves.

LAVARSE (to wash oneself)			
yo	me lavo	nosotros/as	nos lavamos
tú	te lavas	vosotros/as	os laváis
Ud., él, ella	se lava	Uds., ellos/as	se lavan

Reflexive:

Mi hermana **se** lava las manos. *My sister washes her hands.*

Non-Reflexive:

Mi hermana **lava** el auto. *My sister washes the car.*

- A reflexive pronoun refers back to the subject of the sentence. English sometimes uses the pronouns ending in *-self/-selves* to express reflexive meaning. In many cases, Spanish uses reflexives where English does not.

Yo **me levanto, me ducho, me seco y me visto** rápidamente. *I get up, take a shower, dry myself, and get dressed quickly.*

- Place reflexive pronouns after the word **no** in negative constructions.

Rosa **no se levanta** temprano los fines de semana. *Rosa does not get up early on weekends.*

- The pronoun **se** attached to the end of an infinitive indicates the verb is reflexive.

vestir to dress (someone else)

vestirse to get dressed (oneself)

- With a conjugated verb followed by an infinitive, place the reflexive pronoun before the conjugated verb or attach it to the infinitive.

Yo **me** voy a levantar a las siete. *I am going to get up at seven.*

Yo voy a levantarme a las siete. *I am going to get up at seven.*

- When referring to parts of the body and articles of clothing, use definite articles rather than possessives with reflexive verbs.

Me lavo **los** dientes. *I brush my teeth.*

Roberto se pone **la** chaqueta. *Roberto puts on his jacket.*

- Some verbs change meaning when used reflexively.

dormir to sleep **dormirse** to fall asleep

levantar to raise, to lift **levantarse** to get up

llamar to call **llamarse** to be called

poner to put, to place **ponerse** to put on

quitar to take away **quitarse** to take off

© CourseSmart

Bookmark



Add Note

OBRAS CITADAS

- Amaral, Luiz, and Tom Roeper. "Multiple Grammars and Second Language Representation." *Second Language Research* 30.1 (2014): 3-36. *Education Source*. Web. 3 Aug. 2015.
- Amplifire*. Knowledge Factor, 2015. Web. 2 Sep. 2015.
- Blanco, Jose A., and Philip M. Donley. *Vistas: Introducción a la lengua española*. 4th ed. Vista Higher Learning, 2012. Impreso.
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman, 2007. Impreso.
- Byram, Michael, and Adelheid Hu. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York, N.Y.: Routledge, 2013. *Texas State- Alkek Library's Catalog*. Web. 7 Aug. 2015.
- Díaz Argüero Celia, and Celia María Zamudio Mesa. *Español como segunda lengua*. México: Dirección General de Educación Indígena, 2011. Impreso.
- Ellis, Nick, and Diane Larsen-Freeman. "Language Emergence: Implications for Applied Linguistics: Introduction to the Special Issue." *Applied Linguistics* 27.4 (2006): 558-589. Web. 3 Aug. 2015.
- . "The Associative-Cognitive CREED." *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Ed. Bill VanPatten and Jessica Williams. New York, NY: Routledge, 2015. 77-97. Impreso.
- Gass, Susan M., Jennifer Behney, and Luke Plonsky. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 4th ed. New York: Routledge, 2013. Impreso.
- Gates, Arthur I. *Recitation as a Factor in Memorizing*. University of California Libraries, 1917. Impreso.
- Gregg, Kevin R. "Krashen's Monitor and Occam's Razor." *Applied Linguistics* 5.2 (1984): 79-100. Web. 10 Aug. 2015.
- Jenkins, Lyle. *Biolinguistics Exploring the Biology of Language*. New York, NY: Cambridge University Press, 2000. Impreso.
- Johnson, Jacqueline S., and Elissa L. Newport. "Critical Period Effects on Universal Properties of Language: The Status of Subjacency in the Acquisition of a Second Language." *Cognition* 39.3 (1991): 215-258. *PsyclNFO*. Web. 15 Aug. 2015.

- Krashen, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, New York: Pergamon, 1982. Impreso.
- Kuhl, Patricia K. "Is Speech Learning 'Gated' by the Social Brain?." *Developmental Science* 10.1 (2007): 110-120. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*. Web. 25 Aug. 2015.
- Levelt, W. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT press, 1989. Impreso.
- Lewontin, Richard C. *The triple Helix: Gene, Organism, and Environment*. Harvard Univ. Press, 2000. Impreso.
- Lozano, Anthony G. "Spanish Reflexives: A Critique of Pedagogical Descriptions." *Hispania* 80.3 (1997): 549-555. Web. 7 Aug. 2015.
- McGraw-Hill Education. *Buen Viaje! Level 2*. 3rd ed. McGraw-Hill Education, 2005. Impreso.
- McLaughlin, Barry. "'Conscious' versus 'Unconscious' Learning." *TESOL Quarterly* 24.4 (1990): 617-634. Impreso.
- Miyake, Akira, and Priti Shan. *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*. New York, NY: Cambridge University Press, 1999. Impreso.
- Nation, I.S.P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. Impreso.
- Nueva Gramática Básica de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 2011. Impreso.
- Olivella, Castells Matilde, Elizabeth E. Guzmán, Paloma E. Lapuerta, and Judith E. Liskin-Gasparro. *Mosaicos: Spanish as a World Language*. 6th ed. Prentice Hall, 2015. Impreso.
- Roediger, Henry, and Jeffrey D. Karpicke. "Intricacies of Spaced Retrieval: A Resolution." *Successful Remembering and Successful Forgetting: Essays in Honor of Robert A. Bjork*. Ed. Aaron S. Benjamin. New York: Psychology Press, 2010. 136-155. Impreso.
- Santrock, John W. *Child Development*. Boston: McGraw Hill, 2009. Impreso.
- Snow, Catherine E., and Jennifer Yesun Kang. "Becoming Bilingual, Biliterate, and Bicultural." *Handbook of Child Psychology*. 6th Ed. Vol. 4. Eds. K. Ann Renninger, Irving E. Sigel, William Damon, and Richard M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 2006. 75-102. Impreso.

- Tomasello, Michael. *Constructing a Language. A Usage Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003. Impreso.
- Tulving, Endel. "The Effects of Presentation and Recall of Material in Free-Recall Learning." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6.2 (1967): 175-184. *PsycINFO*. Web. 5 Aug. 2015.
- VanPatten, Bill, and Jessica Williams. "Early Theories in Second Language Acquisition." *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Ed. Bill VanPatten and Jessica Williams. New York, NY: Routledge, 2015. 17-37. Impreso.
- . "The Nature of Theories." *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Ed. Bill VanPatten and Jessica Williams. New York, NY: Routledge, 2015. 1-17. Impreso.
- Werkwe, Janet F., and Richard C. Tees. "Speech Perception as a Window for Understanding Plasticity and Commitment in Language Systems of the Brain." *Developmental Psychobiology* 46.3 (2005): 233-251. *Medline Complete*. Web. 10 Aug. 2015.
- William, James. *The principles of psychology*. New York: Dover Publications, 1950. Impreso.
- Zayas-Bazán, Eduardo, Susan M. Bacon, and Dulce M. García. *Conexiones: Comunicación y cultura*. 5th ed. Prentice Hall, 2013. Impreso.
- Zayas-Bazán, Eduardo, Susan M. Bacon, and Holly J. Nibert. *¡Arriba!: Comunicación y Cultura*. 6th ed. Pearson Education, 2015. Impreso.