

COMPARACIÓN DE MÉTODOS: TRES APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE
PRONOMBRES DE OBJETO DE ESPAÑOL

THESIS

Presented to the Graduate Council of
Texas State University–San Marcos
in Partial Fulfillment
of the Requirements

for the Degree

Master of ARTS

by

Erin E. Mursch, B.A., B.A.

San Marcos, Texas

December 2010

COMPARACIÓN DE MÉTODOS: TRES APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA
DE PRONOMBRES DE OBJETO DE ESPAÑOL

Committee Members Approved:

Antonio Gragera, Chair

Yasmine Beale-Rivaya

Matthew Juge

Approved:

J. Michael Willoughby
Dean of the Graduate College

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 acknowledgement. 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, Erin E. Mursch, refuse permission to copy in excess of the "Fair Use" exemption without my written permission.

ACKNOWLEDGEMENTS

I extend my utmost gratitude toward my committee members, above all Dr. Gragera, whose passion for teaching second languages inspired this project, and without whose guidance this thesis could not have been written. I would also like to recognize all of the encouragement and assistance of my colleagues, family and friends, including my fiancé Mateo C'de Baca, who has witnessed the many highs and lows of this project. Finally, I thank my parents, whose love and support carry me from each challenge to the next.

The manuscript was submitted on 19 October 2010.

TABLA DE CONTENIDOS

ACKNOWLEDGEMENTS	iv
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO	1
CAPÍTULO	
I. LAS APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS Y SUS TEORÍAS SUBYACENTES.....	3
La aproximación tradicional y el rol de la lengua nativa	3
La aproximación constructivista y los procesos cognitivos	7
La aproximación semi-constructivista – un híbrido.....	9
II. LA ENSEÑANZA DE LOS PRONOMBRES DE OBJETO EN ESPAÑOL.....	11
La estructura objeto - ¿Por qué pronombres de objeto?	11
Diseño experimental.....	13
Propósito de la investigación	13
Preguntas centrales.....	13
Metodología.....	15
Diseño del experimento.....	15
Equipo y materiales	16
Participantes	16
Implementación.....	16
Construcción de los exámenes.....	17
Análisis e interpretación de los datos	17
III. LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN LA PRÁCTICA.....	18
La aproximación tradicional	18
Materiales de instrucción.....	19
Secuencia del contenido	20
Denominación de la estructura lingüística	21
Presentación en clase	21
Actividades de práctica.....	22
Observaciones metodológicas.....	26

La aproximación constructivista.....	27
Materiales de instrucción.....	27
Secuencia del contenido	30
Denominación de la estructura lingüística	30
Presentaciones y actividades de clase	31
Observaciones metodológicas.....	34
La aproximación semi-constructivista.....	34
Materiales de instrucción.....	34
Secuencia del contenido	35
Denominación de la estructura lingüística	35
Presentación en clase	36
Actividades de práctica.....	39
IV. EVALUACIÓN	42
Prueba diagnóstica	42
Resultados.....	43
Implicaciones de los resultados	43
Primer examen	44
Resultados.....	47
Implicaciones de los resultados	48
Segundo examen.....	48
Resultados.....	51
Implicaciones de los resultados	52
Tercer examen.....	52
Resultados.....	53
Implicaciones de los resultados	54
Examen final.....	54
Resultados.....	56
Implicaciones de los resultados	57
V. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	58
Preguntas centrales.....	59
Sugerencias para investigaciones futuras	63
APÉNDICES	65
Apéndice A	65
Apéndice B	68
Apéndice C.....	69
Apéndice D	70
Apéndice E	75
OBRAS CITADAS.....	76

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Organización de la presentación tradicional de objeto directo	21
2. Organización de la presentación tradicional de objeto indirecto	22
3. Ejercicio 1.1- Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>	23
4. Ejercicio 1.2 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>	24
5. Ejercicio 1.3 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>	24
6. Ejercicio 2.1 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>	25
7. Ejercicio 2.2 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>	25
8. Ejercicio 2.3 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>	26
9. Actividad constructivista.....	31
10. Ejercicio semi-constructivista 1.1	40
11. Ejercicio semi-constructivista 1.2	40
12. Ejercicio semi-constructivista 1.3	40
13 Ejercicio 1 del examen 1	45
14. Ejercicio 2 del examen 1	46
15. Ejercicio 3 del examen 1	47
16. Ejercicio 1 del examen 2	49
17.Ejercicio 2 del examen 2	49
18. Ejercicio 3 del examen 2	50

19. Ejercicio 4 del examen 2	51
20. Ejercicio 1 del examen 3	52
21. Ejercicio 2 del examen 3	53
22. Ejercicio 1 del examen final.....	55
23. Ejercicio 2 del examen final.....	55
24. Ejercicio 3 del examen final.....	55
25. Ejercicio 4 del examen final.....	56
26. Rendimiento de la totalidad de los tres grupos.....	60
27. Rendimiento de tres estudiantes del grupo tradicional.....	61
28. Rendimiento de tres estudiantes del grupo constructivista.....	62
29. Rendimiento de tres estudiantes del grupo semi-constructivista.....	62

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Actividad constructivista del programa NC (2.2.2)	32
2. Página 1 de la presentación semi-constructivista	37
3. Página 2 de la presentación semi-constructivista	37
4. Página 3 de la presentación semi-constructivista	38
5. Página 4 de la presentación semi-constructivista	38
6. Página 5 de la presentación semi-constructivista	39
7. Resultados de la prueba diagnóstica	43
8. Resultados del primer examen	47
9. Resultados del segundo examen	51
10. Resultados del tercer examen.....	54
11. Resultados del examen final.....	56
12. Resultados de los exámenes.....	58

ABSTRACT

COMPARING METHODS: THREE APPROACHES TO TEACHING SPANISH OBJECT PRONOUNS

by

Erin Eileen Mursch, B.A., B.A.

Texas State University–San Marcos

December 2010

SUPERVISING PROFESSOR: ANTONIO GRAGERA

The purpose of this investigation is to determine the comparative effectiveness of three distinct pedagogical approaches by conducting an experiment in which three groups of students were taught according to the theoretical premises that support each approach. The three groups were then tested to reveal which method was most effective. The target structure for the experiment was Spanish object pronouns. This particular structure was chosen because it is one with which students (particularly English speakers) struggle; for example, in English, the pronoun *him* is the same regardless of its usage as a direct object, as in: "Sally hit

him,” or as an indirect object, as in: “Sally gave him the gift.” In the first example, the appropriate Spanish pronoun would be *lo*, whereas in the second example, the appropriate pronoun would be *le*. Also, students have trouble understanding Spanish pronouns’ appropriate place in syntax, which is *before* the verb, as opposed to English pronouns’ position *after* the verb. These and other factors make Spanish object pronouns difficult for students to grasp, and therefore difficult for teachers to teach.

Over the course of two semesters, I taught three groups of students enrolled in Spanish 1410 (elementary level) at Texas State University-San Marcos. At the outset of the experiment, all three groups of students took a pretest that covered direct and indirect object pronouns in English in order to determine how much they knew about the grammatical function and usage of the target structure before instruction began. Throughout the semester, each group was exposed to a different style of instruction of the target structure: the traditional approach, the constructivist approach, and a hybrid of the two, which is referred to in this work as the semi-constructivist approach.

The traditional approach, which is the approach most commonly found in textbooks currently in circulation, typically explains the function and usage of object pronouns in English and then compares them to their function and usage in Spanish. The constructivist approach allows students to form hypotheses about the function and usage of object pronouns in Spanish based on a limited number of example sentences, and then students continue to test those hypotheses as exposure to the target structure increases. The semi-constructivist approach allows students to

hypothesize about the structure, but their independent inquiry is supplemented with traditional instruction. Each group of students had different homework assignments and in-class supplementary materials based on the style of instruction they received.

The target structure was included on three separate unit exams as well as the course final exam. The percentage of correct responses to the exam items that featured the target structure was then compared across the three groups in order to draw conclusions about the effectiveness of each method.

INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO

La enseñanza de una segunda lengua debe tener fundamentos sólidos en las teorías y las investigaciones lingüísticas en general y de adquisición de segunda lengua (SLA) en particular. Como dicen Susan Gass y Larry Selinker en la tercera edición de su obra *Second Language Acquisition: an Introductory Course*, “it would be counterproductive to base language-teaching methodologies on something other than an understanding of how language learning does and does not take place” (3). También es importante que el instructor se mantenga al paso de las prácticas pedagógicas actuales. Es decir, el instructor debe tener un entendimiento claro de cómo son aprendidas las lenguas, y, basado en eso, un conocimiento de los métodos más efectivos de la enseñanza. Por desgracia, en realidad, muchos métodos pedagógicos “are judged by their workability and pragmatic utility [rather] than by their connection with current acquisitional theory or research” (Skehan 121). Aunque el estudio de SLA y la pedagogía son dos distintos campos de estudio, no deberían ser mutuamente exclusivos.

Actualmente, hay mucho debate en la literatura de SLA así como en las revistas de educación acerca de lo que funciona y lo que no funciona en la enseñanza de una segunda lengua. Aunque muchos métodos de enseñanza en los Estados Unidos han sido avanzados en los últimos sesenta años, el español como segunda

lengua sigue siendo enseñado de la misma manera. Además, todavía faltan muchas investigaciones longitudinales acerca de la efectividad de los métodos existentes.

El presente trabajo propone determinar la efectividad de tres aproximaciones pedagógicas de forma comparativa en la clase de español como segunda lengua: la aproximación tradicional, la aproximación constructivista, y la aproximación semi-constructivista. Estos términos son explicados en el Capítulo 3. La determinación de su efectividad relativa será hecha a través de un experimento en que tres grupos de estudiantes son enseñados de maneras distintas, según las premisas teóricas que apoyan cada aproximación. Los tres grupos serán evaluados para descubrir qué método resulta más efectivo.

Para entender bien la metodología utilizada en las lecciones de cada grupo, es importante conocer la base teórica de cada aproximación. En el primer capítulo, se explican los principios teóricos subyacentes a cada uno de ellos. Luego, se explican cómo estas aproximaciones fueron llevadas a la práctica para el propósito de este experimento.

CAPÍTULO 1

LAS APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS Y SUS TEORÍAS SUBYACENTES

La aproximación tradicional y el rol de la lengua nativa

Actualmente, la mayoría de los manuales de texto disponibles en el mercado para la enseñanza del español como segunda lengua sigue una aproximación tradicional. Esta aproximación intenta desarrollar un vocabulario específico y una gramática “necesaria” a través de ejercicios de práctica, muchos en ausencia de un lenguaje real adecuado a la situación pragmática y el uso lingüístico que quieren ilustrar¹.

Aunque supuestamente se considere el método de traducción obsoleto, la aproximación tradicional se apoya fundamentalmente en la transferencia lingüística y la traducción del primer idioma (L1) al segundo (L2).

¹ Por ejemplo, *Puntos en breve*, uno de los manuales de texto representativos del modelo tradicional, está dividido en unidades temáticas. Los capítulos de cada unidad presentan listas de vocabulario correspondientes al tema. Además, cada capítulo presenta una lección que trata de alguna estructura lingüística nueva. Estas lecciones gramaticales y listas de vocabulario tienen como objetivo desarrollar un nuevo contexto en que el alumno puede usar el español. Sin embargo, la forma de presentación del vocabulario y de la gramática no demuestra el uso en un contexto auténtico. Es decir, no están presentados de forma hablada ni escrita en un formato dialogado. Esta forma de presentación fomenta el hábito de memorizar palabras y “reglas” sin practicarlas en una situación que el alumno se enfrentaría en la vida diaria. Se contrasta el modelo tradicional con uno que presenta la información de manera más contextualizada en la página 28.

Las teorías subyacentes de la aproximación tradicional son el conductismo, la transferencia lingüística, y el análisis contrastivo. Desde la perspectiva conductista, el aprendizaje de un idioma ocurre de la misma manera que cualquier otro tipo de aprendizaje. Es decir, aprender es establecer nuevos hábitos, por reaccionar a algún estímulo. Otro aspecto importante del conductismo en el campo de educación es el concepto del refuerzo de conducta. El psicólogo B.F. Skinner y sus investigaciones en el condicionamiento operante fueron muy influyentes en la pedagogía, especialmente en los Estados Unidos durante los años cuarenta y cincuenta (Lightbown 10). Según los principios del condicionamiento operante, un comportamiento deseable se podía influir por el refuerzo positivo por parte del instructor. La influencia de este principio se observa claramente en los ejercicios de práctica en los textos tradicionales que se enfocan en la memorización. Algunos educadores llaman despectivamente estos ejercicios “drill and kill” (Tobias 8).

La idea de la transferencia lingüística también tiene origen en la escuela conductista, que sostenía que el conocimiento anterior ayuda al aprendizaje nuevo. Gass y Selinker presentan la analogía de un tenista que transfiere su talento a un partido de ping-pong. Siempre se ha supuesto que, en una situación del aprendizaje de una segunda lengua, los estudiantes dependen extensamente de su lengua nativa (Gass y Selinker 89). Con tal perspectiva, el concepto de la transferencia lingüística se hizo popular en los años cincuenta y sesenta. El trabajo de Lado, (1957) indicó que: “individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture” (2). Para facilitar esta transferencia inevitable de información lingüística,

los educadores empezaron a contrastar la primera lengua con la segunda, con el fin de determinar cuáles son los errores potenciales del estudiante en la producción de la L2. Con tal información se podía determinar lo que necesitaba ser aprendido y lo que no necesitaba ser aprendido en una situación de aprendizaje formal de una segunda lengua (Gass y Selinker 96).

De modo parecido, la hipótesis del análisis contraste (CAH) teorizaba que todos los errores que cometería un estudiante de L2 podrían ser predichos por las diferencias entre la L1 y la L2, pero en los años setenta y ochenta, varios estudios (Ervin-Tripp 1974; Selinker, Swain, y Dumas 1975; Zobl 1980; Duškova 1984) revelaron que no es así; no producían los estudiantes de L2 los errores predichos, y otros errores que producían no eran predichos. Algunos errores producidos se podían atribuir a ninguna de las dos lenguas. A menudo, las oraciones producidas por estudiantes parecían como si fueron producidas por un niño. También, muchas de las oraciones producidas por un aprendiz no serían gramaticales si fueran traducidas a su primer idioma. "What is more, some characteristics of the simple structures [L2 students] use are very similar across learners from a variety of backgrounds, even if their respective first languages are different from each other and different from the target language" (Lightbown y Spada 34).

Aunque la validez de la CAH como predictor de errores en la producción de la L2 se empezaba cuestionar, Gass y Selinker hacen notar que no se debe concluir que la L1 no tiene ningún rol en el aprendizaje de un segundo idioma; "What it does suggest is that there are other factors that affect second language development and that the role of the native language is far more complex than the simple 1:1

correspondence implied by the early version of the CAH" (Gass y Selinker 99).

Durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, se desarrolla en la mente del estudiante lo que Selinker (1972) denominó un interlenguaje, "that has some characteristics influenced by previously learned languages, some characteristics of the second language, and some characteristics, such as the omission of function words and grammatical morphemes, that seem to be general and to occur in all or most interlanguage systems" (Lightbown y Spada 80). El análisis de errores para comprender el proceso del aprendizaje de segundas lenguas no ha contestado todas las preguntas de los investigadores, así que no resultó en ningún cambio en la presentación de materias para la enseñanza de la segunda lengua en muchos años. Todo sigue lo que aquí llamo una aproximación tradicional.

El término "aproximación tradicional" se refiere a una metodología en la que el estudiante recibe la información como un participante inactivo. Según esta perspectiva pedagógica se consideran los estudiantes tabulas rasas. Se supone que este tipo de enseñanza y aprendizaje no incorpore muchos procesos cognitivos, a pesar de lo que su denominación pudiera sugerir, porque los estudiantes pasivamente reciben la información sin necesidad de ejercitar ningún proceso de inducción y/o deducción. Se ha dado muchos nombres a esta aproximación pedagógica: "*direct instruction, instructionism, and cognitive instruction*, among others. These labels seem to share a preference for *explicit instruction*, rather than encouraging students to fend for themselves" (Tobias 336). Se evitan estos términos en este trabajo porque en la literatura disponible acerca de los mismos se trata

exclusivamente el papel pasivo del estudiante, no los materiales e instrumentos utilizados con ninguna de estas metodologías.

Hay recursos de aprendizaje disponibles que tienen en común los principios teóricos de la instrucción explícita, pero que no involucran a ningún instructor. Por ejemplo, los programas del aprendizaje de lenguas ayudado por computadora (CALL), que fueron el resultado del auge tecnológico de los años sesenta, fueron abrazados por los profesores y aprendices de idiomas en todo el mundo por su conveniencia. Sin embargo, muchos de los programas CALL que actualmente están disponibles en el mercado no se desvían en la práctica de las versiones impresas tradicionales. Un ejemplo de un modelo de CALL que sigue esta aproximación tradicional es el sitio *www.StudySpanish.com*, que ofrece al público tutorías gramaticales, ejercicios de práctica, pruebas y exámenes gratis. Como muchos otros sitios, no incluye una aproximación lingüística nueva y no explora aspectos fundamentales de la cognición, como los procesos de inducción y deducción. En el experimento actual, este sitio Web representará la aproximación tradicional, junto con el libro de texto, *Puntos en breve*, y un estilo de instrucción dominante.

La aproximación constructivista y los procesos cognitivos

A diferencia de la aproximación tradicional, el estudiante tiene mucha más responsabilidad por su propio aprendizaje en la aproximación constructivista. El constructivismo ha ganado mucha popularidad con los educadores en los últimos veinte años. La característica principal del constructivismo es que el estudiante es la figura central del aprendizaje. Se supone que sea mejor que el estudiante “actively construct[s] knowledge rather than passively receiving it from the environment.

This principle contradicts the traditional learning model where knowledge is simply transmitted from a more knowledgeable person to others” (Chu Chih Luu 63). A diferencia de la aproximación tradicional, el éxito del constructivismo en la enseñanza de una segunda lengua depende de que si el estudiante observe y note la estructura objeto o no.

Hay mucho debate sobre lo que es el constructivismo. Algunos eruditos dicen que el constructivismo no es solamente una aproximación pedagógica, sino también una epistemología en sí, la cual rechaza la idea del conocimiento objetivo en favor del conocimiento relativo. No entro en ese debate aquí. En este trabajo se evitan también las otras ramas de la ideología y el constructivismo social y radical. Para el propósito de esta investigación, el constructivismo se considerará una aproximación pedagógica en la que el estudiante tiene un rol más activo en el proceso del aprendizaje. Algunos académicos llaman esta rama de constructivismo “constructivismo cognitivo.” Los materiales utilizadas en tal metodología son presentadas como problemas que los estudiantes tienen que resolver, en lugar de ejercicios repetitivos de práctica vacíos de significación pragmática.

El principio teórico subyacente del constructivismo, dentro de SLA, es el concepto del interlenguaje, que es el sistema lingüístico organizador de la L1 y la L2 en la mente del estudiante. “What is important is that learners themselves impose structure on the available linguistic data and formulate an internalized system” (Gass and Selinker 14). El constructivismo, en lugar de dar al estudiante una estructura rígida con reglas gramaticales de la segunda lengua, permite que el estudiante desarrolle su propia estructura o entendimiento de la lengua.

El constructivismo quiere modelar el proceso de la adquisición de lenguas de niños. "Children do not just soak in what goes on around them but actively try to make sense of the language they are exposed to. They construct grammars. In so doing they make generalizations, they test those generalizations or hypotheses, and they alter or reformulate them when necessary—or abandon them in favor of some other generalization" (Gass y Selinker 122). Aunque existe la opinión muy extendida que los procesos de adquisición de una lengua no son iguales en los adultos y en los niños, McLaughlin (1978) arguyó que los mismos procesos intervienen en toda adquisición de lenguas: "There is a unity of process that characterizes all language acquisition, whether of a first or second language, at all ages" (202).

Se supone que en el constructivismo intervengan más procesos cognitivos, porque los estudiantes tienen que dar sentido de la lengua a través de inducción y deducción, en lugar de memorizar y practicar reglas gramaticales. Sin embargo, como hace notar Tobias, pocas de estas afirmaciones son apoyadas por investigaciones científicas (339). Es difícil medir con seguridad los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje por una metodología comparado con otro sin una investigación longitudinal o una experimentación en que se marque la actividad cerebral durante ejercicios de práctica de cada método.

La aproximación semi-constructivista – un híbrido

La última aproximación puesta a la prueba voy a llamar "semi-constructivista" porque es un híbrido metodológico; hay aspectos del constructivismo y del tradicionalismo. Es decir, primero, el estudiante debe buscar independientemente los patrones de la estructura lingüística contextualizada en las

actividades de clase. Hay que hacer conexiones para interpretar el significado así como la forma. Se suplementan estas actividades constructivistas con presentaciones educativas tradicionales.

CAPÍTULO 2

LA ENSEÑANZA DE LOS PRONOMBRES DE OBJETO EN ESPAÑOL

Este estudio quiere medir la efectividad del método constructivista respecto a otros métodos. Para ello, nos centramos en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los pronombres objeto en español.

La estructura objeto - ¿por qué pronombres de objeto?

La estructura objeto del experimento actual es el pronombre de objeto en español. Esta se escogió en especial porque es una estructura con la cual los estudiantes tienen mucha dificultad. Judith Laurie, una instructora de español, explica que: "students [of Spanish as a second language] find it difficult to keep the direct and indirect objects separate, to understand their place in syntax and then to use them with some degree of communicative proficiency" (607).

Como ya se ha mencionado, la CAH de Lado quería determinar la dificultad de aprender una segunda lengua por medio de los contrastes entre la L1 y la L2. Aún con la falta de validez de la CAH, quedaba el ímpetu de medir la dificultad del aprendizaje de segundas lenguas. Con este fin, Stockwell, Bowen, y Martin (1965), establecieron una jerarquía de dificultad, y por extensión, una jerarquía de

aprendizaje. Esta jerarquía reconoció que los conceptos más difíciles para los estudiantes son los en que hay diferenciación. Es decir, “the native language has one form, whereas the target language has two” (Gass y Selinker 100). Éste es el caso con los pronombres de objeto; el inglés tiene una sola forma mientras el español tiene dos formas. Por ejemplo, en el inglés, el pronombre *him* es usado tanto como objeto directo: “Sally hit *him*,” o como objeto indirecto: “Sally gave *him* the gift.” En el primer ejemplo, el pronombre apropiado en español sería *lo*: “Sally *lo* golpeó,” mientras que en el segundo ejemplo, el pronombre apropiado sería *le*: “Sally *le* dio el regalo.” Además, a los estudiantes les cuesta mucho entender la posición sintáctica del pronombre español, que generalmente se debe situar *antes* del verbo, a diferencia de la posición sintáctica del pronombre inglés *después* del verbo. Éstos y otros factores resultan en que les cueste mucho captar los pronombres del objeto en español, y por eso son difíciles de enseñar por la parte de los instructores.

También se escogió esta estructura lingüística porque el pronombre es una parte integral de la lengua hablada, y el objetivo de un curso de lengua debería dar prioridad a la competencia lingüística hablada. Los estudiantes que no se sienten seguros con el uso de pronombres no los van a usar. Según la opinión de una profesora de español como segunda lengua, “proficiency is ultimately communicative competency, and the pronoun is an integral part that cannot be circumvented, even early on, for conversation should have a natural feel and it is the pronoun that helps to loosen the tongue and make communication smooth” (Laurie 608).

Diseño experimental

Propósito de la investigación

Como ha sido dicho el propósito de esta investigación es descubrir la efectividad comparada de las tres aproximaciones pedagógicas ya descritas y de sus respectivos acercamientos a la organización lingüística del español que conllevan. Para ello, se han seleccionado tres grupos de estudiantes de primer semestre de español, cada uno de ellos instruido de forma diferente. Luego, se evaluaron los resultados de todos los grupos para medir la eficacia de los respectivos métodos.

Preguntas centrales

La investigación actual quiere contestar cuatro preguntas centrales en la enseñanza de lenguas segundas. El siguiente párrafo identifica esas preguntas y explica por qué contestarlas puede ayudar a los instructores de segunda lengua a decidir cuál de las aproximaciones metodológicas es la más deseable.

Pregunta 1: ¿Con qué método aprendieron más los estudiantes en su totalidad?

Premisa: Cada estudiante tiene su propia experiencia con la L1 y la L2, pero hay que mantener el enfoque en el grupo en su totalidad en lugar del individuo para poder hacer generalizaciones sobre la efectividad de cada método y su aplicabilidad a la población estudiantil en general.

Pregunta 2: ¿Cómo puede mejor demostrar el aprendizaje cada grupo de estudiantes?

Premisa: El objetivo general de la instrucción de lenguas es que los estudiantes puedan comunicar en la lengua objeto. Por eso, se espera que después de enseñar una lección, el estudiante pueda producir las estructuras

enseñadas oralmente y, más tarde, por escrito. Se espera que los tres métodos den resultados diferentes; estos resultados serán evaluados con una prueba de diagnóstico y dos pruebas de seguimiento.

Pregunta 3: ¿Qué duradero es el aprendizaje adquirido por un método comparado con el adquirido con el otro?

Premisa: Los educadores aspiran a que el aprendizaje sea permanente, por lo tanto sería pertinente saber qué método favorece la memoria extendida en contraposición a la memoria corta. Para evaluar esto, los estudiantes no sólo se habrán examinado al final de la unidad en que fueron introducidos los pronombres de objeto, sino también al final de semestre. Se compararán los resultados de los exámenes por cada grupo y entre los tres grupos.

Pregunta 4: ¿Cómo influye el conocimiento gramatical formal de la L1 en el éxito del aprendizaje de las estructuras gramaticales de la L2?

Premisa: La aproximación tradicional a la enseñanza de segunda lengua supone que el conocimiento formal de la L1 afecta positivamente el aprendizaje de la L2. Por eso sería pertinente averiguar si los estudiantes que tienen más conocimiento de la gramática formal de la L1 efectivamente tienen más éxito en el aprendizaje de la gramática de la L2, cualquiera que sea el método de enseñanza, pero fundamentalmente con el sistema tradicional.

Metodología

Se explican los elementos del experimento en esta orden: (1) el diseño de la investigación, (2) el material didáctico, (3) los participantes: instructor y estudiantes, (4) la secuencia y presentación de contenidos, (5) la construcción de los instrumentos de medida, y (6) el análisis e interpretación de los datos. En los capítulos sucesivos, se ofrece una discusión del proceso de instrucción de cada grupo y evaluación por cada grupo experimental.

Diseño del experimento

Como ya se ha mencionado, los tres grupos recibieron instrucción diferente en referencia a los pronombres de objeto en español. Al principio del experimento, los estudiantes de cada clase tomaron la misma prueba diagnóstica para determinar el nivel de conocimiento de la estructura objeto en inglés, el primer idioma de la mayoría de los estudiantes. La construcción y los resultados de la prueba diagnóstica se encuentran en el próximo capítulo. Luego, los estudiantes recibieron instrucción de los pronombres de objeto junto a otras estructuras lingüísticas a lo largo de tres unidades. Tomaron un examen al fin de cada unidad, aproximadamente cada tres semanas, en los que se incluían todas las estructuras estudiadas durante las mismas. Además, tomaron un examen final que contenía todo el material del curso. El examen final sirvió como post-examen para determinar cuánto recordaban de la estructura objeto al final del curso. En efecto, juzgamiento de la efectividad de cada método se observa en el cambio de un estudiante desde la prueba diagnóstica al examen final, y en el estudio comparativo entre los tres métodos vino de los resultados de los exámenes de cada grupo.

Equipo y materiales

Los instrumentos utilizados para el experimento fueron (1) el texto de enseñanza del español *Puntos en breve*, (2) acceso al sitio *StudySpanish*, (3) las presentaciones en clase, (4) acceso al programa Neurocognitivo basado en la Web¹, (5) actividades de clase y tareas, y (6) exámenes de contenidos.

Participantes

Tres grupos de estudiantes participaron en el experimento, todos matriculados en el curso de español 1410, el nivel inicial, en Texas State University–San Marcos. Los estudiantes varían en cuanto a su edad, su género, su asignatura principal, y su experiencia con el español. La mayoría de estudiantes tomó la clase de español porque era un requisito de su licenciatura. El grupo tradicional estaba compuesto de 19 estudiantes, el grupo constructivista estaba compuesto de 20 estudiantes, y el grupo semi-constructivista estaba compuesto de 25 estudiantes.

Implementación

El experimento fue conducido durante dos semestres académicos. El grupo tradicional y el grupo semi-constructivista recibieron la instrucción durante el primer semestre del experimento, y el grupo constructivista recibió la instrucción a lo largo del siguiente semestre. Los tres grupos siguieron la misma metodología a lo largo del curso, con excepción de la utilizada para introducir los pronombres de objeto. La variación metodológica durante dicha lección incluyó diferencias en los materiales de instrucción, la secuencia del contenido, la presentación en clase, la denominación de la estructura lingüística, y en las actividades de práctica de la

¹ Se encuentra una discusión acerca de la base teórica y del contenido del programa Neurocognitivo en el Capítulo 3, que trata la implementación de cada aproximación.

estructura. Se presenta una discusión acerca de la aplicación de las aproximaciones en el siguiente capítulo.

Construcción de los exámenes

Cada examen estuvo construido con mucha atención al formato y al contenido. Mientras que hubo un esfuerzo especial para mantener los exámenes tan similares como fuera posible para poder hacer comparaciones entre los tres grupos, se necesitaron algunas modificaciones debido a las grandes diferencias entre los estilos de la instrucción y los diferentes tipos de práctica de cada grupo. Se encuentra más información de la construcción y del contenido de cada examen en el capítulo 4. Hay que notar que, debido a las diferencias entre la secuencia del contenido, el grupo tradicional fue examinado solamente dos veces antes del examen final, mientras que los otros grupos estuvieron examinados tres veces antes del examen final del curso.

Análisis e interpretación de los datos

Para evaluar la efectividad de los métodos, se analizaron los resultados de los exámenes. Se compararon el porcentaje de respuestas correctas en las preguntas que trataban la estructura objeto. El análisis estadístico nos permitió extraer conclusiones acerca de la efectividad de una aproximación con respecto a otra, y nos proveyeron respuestas a las cuatro preguntas centrales del estudio.

CAPÍTULO 3

LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN LA PRÁCTICA

Las aproximaciones a las que, los tres grupos de estudiantes fueron expuestos son: la aproximación tradicional, la aproximación constructivista, y la aproximación semi-constructivista. Anteriormente se han discutido las teorías subyacentes de cada aproximación, ahora discutimos cómo llevamos a la práctica estas teorías en las tres clases. Exploramos para cada aproximación los materiales de instrucción, las divisiones de la lección y la secuencia del contenido, la presentación en clase, la denominación de la estructura lingüística, y las actividades de práctica de la estructura.

La aproximación tradicional

La aproximación tradicional típicamente explica la función y el uso de los pronombres de objeto en inglés y luego los compara con su función y uso en el español. Hay que recordar que, desde la perspectiva pedagógica, el instructor tradicional tiene un papel más activo que el estudiante en la clase. El método principal en la enseñanza tradicional es la conferencia o la charla, y la lengua hablada en la clase tradicional es la L1, el inglés. En este caso, la instrucción empezó con una presentación y la práctica de la estructura objeto continuó hasta la

conclusión del semestre. El contenido fue incluido en dos exámenes y en el examen final del curso.

Materiales de instrucción

Los materiales de la instrucción utilizados para la aproximación tradicional fueron el texto del curso, *Puntos en breve*, y el sitio Web *StudySpanish*. Como otros textos tradicionales de enseñanza del español, *Puntos en breve* se organiza en unidades temáticas que incluyen varias secciones de información cultural, listas de vocabulario temático, lecciones de la pronunciación contrastada con la inglesa, y una estructura gramatical central explicada en el inglés. El formato del sitio *StudySpanish* se parece mucho a un manual de texto tradicional; hay un menú en la parte superior que tiene opciones para lecciones de la pronunciación, la gramática, el vocabulario, y otra para “verb drills.” Cuando se pulsa en la sección de gramática, se encuentran ciento cuatro lecciones gramaticales, cada una con explicaciones y ejemplos de la estructura seleccionada en inglés. Seis de estas lecciones tratan de los pronombres de objeto, tres de objetos directos y tres de objetos indirectos.

Se tratan los objetos directos en el sexto capítulo de *Puntos en breve*, en lo que explica la estructura de esta manera: “the direct object is the part of the sentence that indicates *to whom or to what the action of the verb is directed or upon whom or upon what it acts*” (Knorre et al 145). Esta explicación se encuentra en una nota a pie de la página, correspondiente a una nota gramatical de la *a* personal, introducida junta con la introducción del verbo *conocer*. Como las lecciones del *StudySpanish* son menos integradas que las del texto, el usuario puede elegir cualquier tema que quiere aprender o repasar. La lección no intenta relacionar la

estructura elegida con otras estructuras ni intenta ponerla en contexto de la lengua hablada. Sin embargo, los objetos directos son explicados de la misma manera en *StudySpanish* como en *Puntos*: "The object that directly receives the action of the verb is called the direct object" (Arndt et al.).

En el Capítulo 7 del texto, se explica que los objetos indirectos y sus pronombres "are the second recipient of the action of the verb [and] usually answer the question to whom? or for whom? in relation to the verb" (Knorre et al. 170). Asimismo, *StudySpanish* explica que, "The indirect object (IO) tells us where the direct object (DO) is going. [It] answers the question "To whom?" or "For whom?" the action of the verb is performed" (Arndt et al.). Ambos materiales ofrecen ejemplos de las estructuras en inglés y luego en español con traducciones inglesas.

Secuencia del contenido

La lección fue dividida en ocho lecciones más pequeñas a lo largo de dos clases de 50 minutos cada una para facilitar el proceso del aprendizaje. El primer día se enfocó en el objeto directo de español, con ejemplos dados en esta orden: el objeto directo en inglés, el objeto directo en español, los pronombres de objeto en inglés, y finalmente los pronombres de objeto en español. La próxima clase empezó con un repaso breve de los objetos directos y sus pronombres, pero luego se dedicó al objeto indirecto, otra vez con ejemplos dados en esta orden: el objeto indirecto en inglés, el objeto indirecto en español, los pronombres de objeto indirecto en inglés, y los pronombres de objeto indirecto en español.

Denominación de la estructura lingüística

Según el modelo de los materiales utilizados en esta aproximación, se refirieron a las estructuras lingüísticas por sus nombres ingleses, *direct object (pronoun)* y *indirect object (pronoun)*. También nos referimos a sus acrónimos en inglés: DO e IO. Se utilizaron estos nombres en las presentaciones en clase, así como en todas las actividades, tareas, y exámenes.

Presentación en clase

Como el rol del instructor en una clase tradicional es central al método, la lección empezó con una presentación de "PowerPoint" (Apéndice A). Los estudiantes escuchaban y tomaban apuntes silenciosamente en sus escritorios durante la presentación. El contenido de la presentación estuvo tomado exclusivamente de los materiales ya mencionados, y siguió la organización en la Tabla 1.

Tabla 1: Organización de la lección tradicional de objeto directo	
I. ¿Qué es un objeto directo?	
A. Definición	
B. Ejemplos en inglés	
C. Objeto directo animado	
D. Preguntas <i>what</i> y <i>whom</i> para encontrar el D.O.	
II. Pronombres - ¿por qué?	
A. Lista de los pronombres de objeto directo en español e inglés	
B. La posición sintáctica de pronombres de objeto directo	
C. Contraste entre el sujeto y el objeto directo	
D. Pronombres femeninos y masculinos	
E. Pronombres singulares y plurales	
F. Diferenciación: <i>it</i> versus <i>lo</i> y <i>la</i>	
G. Errores potenciales	
H. Oraciones ejemplares	
III. Práctica - Hoja de ejercicios	
IV. Negación de oraciones	
V. Práctica - Hoja de ejercicios	
VI. Dos verbos en una oración	
A. Verbos comunes que están seguidos por otro verbo	
B. Dos posibles posiciones sintácticas de pronombres de objeto	
VII. Práctica - Hoja de ejercicios	

La próxima clase empezó con un repaso breve del objeto directo, seguido por la presentación del objeto indirecto, que siguió la organización presentada en la Tabla 2.

Tabla 2: Organización de la lección tradicional de objeto indirecto	
I. ¿Qué es un objeto indirecto?	
A. Definición	
B. Ejemplos en inglés	
C. Preguntas <i>to whom</i> y <i>for whom</i> para encontrar el I.O.	
II. Pronombres de objeto indirecto	
A. Lista de los pronombres de objeto indirecto en español e inglés	
B. La posición sintáctica de pronombres de objeto indirecto	
C. Errores potenciales	
D. La ambigüedad de <i>le</i> y <i>les</i> y la necesidad de clarificar <i>to whom</i>	
E. El énfasis del objeto indirecto cuando se usa <i>me</i> , <i>te</i> , o <i>nos</i> junto con <i>a mí</i> , <i>a ti</i> , o <i>a nosotros</i> , respectivamente	
III. Práctica - Hoja de ejercicios	
IV. Negación de oraciones	
V. Práctica - Hoja de ejercicios	
VI. Dos verbos en una oración	
A. Verbos comunes que están seguidos por otro verbo	
B. Dos posiciones sintácticas	
VII. Práctica - Hoja de ejercicios	

No se enseñó en el primer semestre de español la combinación de pronombres de objetos directos e indirectos en la misma oración. Este tema se enseña en el próximo nivel de español con la introducción del imperativo y del tiempo pasado de los verbos.

Actividades de práctica

A lo largo de las dos lecciones, los estudiantes completaron seis hojas de ejercicios tomados también de los ejercicios de *StudySpanish*. Discutimos a continuación la base teórica, los objetivos, y el formato de estos ejercicios.

El lema del sitio StudySpanish, "The key to success is to practice, practice, practice" (Arndt et al.), indica las influencias conductistas de este programa CALL,

que sigue el modelo del condicionamiento operante, que está a favor de la práctica repetitiva y los 'drills.' Los objetivos de los ejercicios repetitivos son memorizar y formar nuevos hábitos. En este caso, quieren que los estudiantes memoricen los pronombres de objeto de español y formen el nuevo hábito de poner el pronombre antes del verbo.

El formato de dichos ejercicios varía, pero mayormente son de selección múltiple, completación de espacios en blanco, y traducción. Muchos de los ejercicios en el sitio Web tienen elementos interactivos, como los menús desplegables que tienen las opciones múltiples. En las versiones impresas hechos en la clase, estos elementos estaban convertidos en espacios blancos. En el siguiente ejemplo, el estudiante traduce una oración de la L1 a la L2, sustituyendo el nombre inglés por el pronombre español. Las actividades de práctica de la aproximación tradicional demuestran un enfoque más en la forma que en el significado. También es fundamental que el estudiante observe las diferencias entre el inglés y el español.

Tabla 3: Ejercicio 1.1 - Actividad tradicional de *StudySpanish*

Direct Object Pronouns Part I

A. *Complete the Spanish sentences with the correct pronoun.*

1. They want the book.

_____quieren.

2. I know them. (Juan and Maria)

_____conozco.

Otro ejercicio (Tabla 4) le pide una traducción de la L1 a la L2 con un espacio vacío para la conjugación del verbo. Este ejercicio quiere hacer notar que la conjugación del verbo no depende del pronombre de objeto, sino del sujeto.

Tabla 4: Ejercicio 1.2 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>
--

B. Translate the following sentences by writing the correct form of the verb.

12. She believes it. (creer)

Lo _____

13. You (familiar) understand the lesson. (comprender)

La _____

Otro formato común de los ejercicios de práctica para los pronombres de objeto es la pregunta/respuesta en español. Es el único que representa su uso auténtico en una conversación.

Tabla 5: Ejercicio 1.3 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>
--

C. Answer the following questions. The answer will substitute a pronoun for the direct object noun.

16. ¿Dónde compra Pablo los libros?

_____ compra en la librería.

17. ¿Conoces la capital de España?

Sí, _____ conozco.

Los ejercicios de práctica para los pronombres de objeto indirecto son del formato parecido. El primer ejercicio que incorpora los objetos indirectos quiere repasar los pronombres de objeto de inglés. Los estudiantes tienen que identificar el objeto directo e indirecto de cada oración.

Tabla 6: Ejercicio 2.1 - Actividad tradicional de *StudySpanish***II. Indirect Object Pronouns Part I: Quiz #1**

A. Determine the direct object (DO) and the indirect object (IO).

He gave her the ring.

1. DO= _____

2. IO= _____

He sang them a song.

3. DO= _____

4. IO= _____

La próxima actividad quiere que los estudiantes reescriban las oraciones, sustituyendo el nombre de objeto indirecto por el pronombre apropiado. Las oraciones dadas de este ejercicio no presentan un lenguaje ni auténtico ni gramatical.

Tabla 7: Ejercicio 2.2 - Actividad tradicional de *StudySpanish*

B. Choose the correct pronoun.

7. Juan compra flores para ella.

Juan _____ compra flores.

8. El mesero da el menú a los clientes.

El mesero _____ da el menú.

Aunque supuestamente se considere el método de traducción obsoleto, todavía está presente en los ejercicios tradicionales. Otra vez, se observa que los 'drills' se centran en la forma y no en la autenticidad del lenguaje hablado. Es decir, las actividades de práctica utilizan fragmentos que un hablante nativo no dirían. Estos fragmentos aparecen fuera de un contexto conversacional. Por ejemplo, en la

siguiente actividad, los fragmentos como “He gives her” o “Él le da” no representan un lenguaje ni auténtico ni gramaticalmente posible, porque falta el objeto directo en la oración. Sin otro objeto, el pronombre “her” en esta oración sería un objeto directo, lo cual hace más difícil para el alumno establecer patrones de forma y significado. Estas actividades solamente quieren reforzar la sustitución de nombres por pronombres, y no intentan crear una situación contextualizada en la que esta sustitución ocurriría, no informando así al alumno del porqué se hace necesario el uso del pronombre.

Tabla 8: Ejercicio 2.3 - Actividad tradicional de <i>StudySpanish</i>
--

<i>C. Translate the phrases.</i>

<i>Model:</i> he gives her (dar) = <u>él le da</u>

11. we (masculine) give them (dar) = _____

12. she gives us (dar) = _____

Observaciones metodológicas

La discusión de la implementación de la aproximación tradicional revela las influencias del conductismo, del condicionamiento operante, de la transferencia lingüística, y del análisis contrastivo. Sobre todo, la aproximación tradicional intenta enseñar la segunda lengua por contrastarla con la primera. Por ejemplo, *StudySpanish* hace notar:

“Look at how Spanish and English are different: ‘Lo tengo’ and ‘La tengo’ BOTH mean ‘I have it.’ Differences: 1) ‘It’ has two forms in spanish: lo and la; 2) ‘Tengo’ is one word in Spanish but two in English

(I have); 3) In Spanish, the pronoun comes before the verb, in English, the pronoun comes after the verb. (Arndt et al.)

Aunque el mismo sitio Web advierte que la traducción del inglés al español no siempre resulte bien, los ejercicios de práctica apoyan implícitamente esta aproximación al aprendizaje.

La aproximación constructivista

El constructivismo, basado en el concepto del interlenguaje y la premisa de que “language learning is language learning,” sea la primera o segunda lengua (McLaughlin 202), quiere permitir que los estudiantes formen sus propias hipótesis acerca de la función y el uso de los pronombres de objeto en español. El rol del instructor es limitado; no intenta explicar la función ni el uso de los pronombres objetos. Con el grupo constructivista, la introducción al uso de pronombres de objeto se distribuyó a lo largo de tres unidades de instrucción. Ya que esta aproximación depende de una forma de instrucción más implícita, el uso de los pronombres se introduce cuando la unidad temática lo aconseja. En nuestro caso, esta necesidad surge antes de lo que una aproximación tradicional aconseja. El grupo constructivista tomó tres exámenes que incluyeron la estructura objeto, además del examen final del curso.

Materiales de instrucción

El material principal utilizado para las dos aproximaciones constructivistas fue el programa Neurocognitivo (NC). El modelo Neurocognitivo (NC) es un programa CALL que fue desarrollado por el Dr. Antonio Gragera y implementado en Texas State University – San Marcos. A diferencia de los programas CALL descritos

anteriormente, el modelo NC sí se ha desviado del método tradicional, y ofrece una aproximación nueva a la enseñanza de español que evita las explicaciones de las estructuras gramaticales así como la dependencia de la transferencia de la L1 a la L2. Utiliza el diálogo auténtico como punto de partida para la lección, así como la lógica y el entendimiento en lugar de reglas gramaticales. “The foundation of the NC CALL is based on research and theory on meaningful learning, schema theory, depth of processing, and dual coding theory” (Gragera 2). Informadas por estas teorías, las actividades del modelo NC quieren desarrollar varias conexiones entre la forma y el significado de la L2 en la mente del estudiante. Como observó VanPatten, “learners have limited processing capacity and cannot pay attention to form and meaning at the same time. Not surprisingly, they tend to give priority to meaning” (Lightbown y Spada 46). El lenguaje de todos los ejercicios del programa NC está tomado de segmentos de videos, que es una característica muy central a la metodología. El programa no permite que el estudiante avance a la próxima actividad sin ver el video o responder correctamente a la actividad anterior. Resulta que los estudiantes ponen atención primero al significado de las interacciones sociales en el video y luego a la forma, a través de los ejercicios de práctica que siguen los videos.

Se distingue el modelo NC de otros modelos tanto en la base teórica como en el formato y la presentación de lecciones. A diferencia de los materiales tradicionales descritos más arriba, el modelo NC está dividido en objetivos comunicativos en lugar de unidades temáticas. Además, no se separan las lecciones en secciones de vocabulario, gramática, y cultura; están integrados por una serie de videos cortos que narran la vida diaria de un grupo de estudiantes. El diálogo de los

videos incorpora nuevas estructuras lingüísticas según los objetivos comunicativos de cada capítulo. Luego estas estructuras lingüísticas están llevadas a la atención de los estudiantes en las actividades de práctica. El lenguaje de los diálogos así como de las actividades siempre está presentado en un contexto auténtico, un concepto central a esta metodología. Como observa Omaggio, es importante que el lenguaje de los ejercicios sea contextualizado: "Language use in the classroom, whether for analytic or experiential purposes, ought to be contextualized. Even analytic activities and form-focused practice exercises will be improved if they consist of sentences that are connected to one another in a logical sequence or relationship" (141).

Se evita completamente el uso del inglés, con lo cual los estudiantes deben depender de las "asociaciones entre el uso pragmático del lenguaje y el significado asociado a las palabras en los ámbitos que los videos recrean" (Meadows 23). Una vez que los estudiantes han comprendido las interacciones entre los personajes del video, pueden poner atención a las estructuras lingüísticas presentadas en los mismos.

El modelo NC, en lugar de enseñar explícitamente aspectos gramaticales prescriptivos tanto en la L1 como en la L2, quiere "inferir la estructura gramatical a partir de contextos pragmáticos y diferentes ámbitos lingüísticos." (Meadows 24). En vez de aislar estructuras lingüísticas en lecciones explícitas de gramática, las actividades del modelo NC primero quieren desarrollar mapas semánticos en la mente del estudiante por medio de la categorización y la agrupación de estructuras. Por ejemplo, en la actividad 2.1.4, (Apéndice B) los estudiantes deben mirar el video para entender el contexto de las frases. Luego, pulsan en los botones a la izquierda

para oír cada frase, y deciden dónde poner los botones según las categorías dadas en el ejercicio. Hay que averiguar la relación entre el pronombre o palabra oída con la cosa o persona a que se refiere.

Secuencia del contenido

Para el grupo constructivista, la estructura de la lección no era tan rígida como para el grupo tradicional. Primero, se introdujeron los pronombres de objeto directo inanimado *lo* y *los*, y los pronombres de objeto indirecto *le*, y *nos*. Uno por uno, se incorporaron oraciones con los pronombres de objeto *la* y *las* y los demás pronombres de objeto indirecto *me*, *te*, y *les*. Cuando la clase estaba muy segura con los pronombres de objeto inanimado, se introdujeron los pronombres de objeto animado *me*, *te*, *lo*, *la*, *nos*, *los*, y *las*. Se practicó la distinción entre el pronombre del objeto directo animado y del objeto indirecto (*le* versus *lo/la*) con representaciones gráficas y práctica oral.

Denominación de la estructura lingüística

Esta aproximación se centra en la idea de que el objetivo de un curso de segunda lengua deba ser comunicativo. En la clase constructivista, no se explicó la estructura gramatical de manera explícita. Asimismo, no se refirieron a las estructuras lingüísticas por sus nombres ingleses, *direct object* y *indirect object*. Por el contrario, en el grupo constructivista, llamamos el objeto directo “qué,” cuando estamos hablando de objetos inanimados, el objeto indirecto “a quién¹,” según sus funciones semánticas. Los nombres “qué” y “a quién” permitieron que el enfoque se

¹ A diferencia de la aproximación tradicional, que utiliza *whom* o *a quién* para indicar el objeto directo animado tanto como el objeto indirecto, en la aproximación constructivista, la pregunta *a quién* se asoció exclusivamente con el objeto indirecto.

mantuviera en el significado así como en la forma, de manera implícita. Se utilizaron estos nombres en las presentaciones en clase, así como en todas las actividades, tareas, y exámenes.

Presentaciones y actividades de clase

La aproximación constructivista no incorporó una presentación tradicional, sino que la instructora guió a las clases con preguntas y discusiones juntos con actividades independientes. Por eso, se combinan aquí las presentaciones y actividades de clase.

La presentación de objetos directos e indirectos en la clase constructivista comenzó con la asignación de Capítulo 2 de Unidad 2 del programa NC. El siguiente día, la instructora llamó la atención de la clase a la actividad 2.2.2, (Apéndice C) que ya hicieron. La instructora asignó una tarea en la que los estudiantes tuvieron que desarrollar sus propias hipótesis acerca de la categorización de las estructuras. Esta tarea sirvió como una guía del desarrollo del interlenguaje.

Tabla 9: Actividad constructivista

Identificación de *quién*, *a quién*, y *qué*

In the online workbook, go back to 2.2.2: Actividad 2 of Capitulo 2 in Unidad 2. Solve the activity. Then, write a theory (in English) that explains the chart. In it, you should explain:

- 1) What do *nos*, *le*, *le*, *lo*, and *los* each represent?
- 2) How are the items under *¿quién?* identified in the audio clips?
- 3) Why do some of the items belong under *¿qué?* while others belong under *¿a quién?*
- 4) What is the distinction between the categories *¿quién?*, *¿a quién?* and *¿qué?*

It is recommended that you review the video segments from Unidades 1 and 2 to put the audio clips you hear into their proper contexts. This will help you develop your theory.

There is no limit to how long your explanation can be, but it is expected that it will be more than a few sentences. This activity involves critical thinking. You will not find the answer online or in your textbook.

El día siguiente, cuando los estudiantes entregaron sus respuestas a las preguntas, la instructora escribió en la pizarra más oraciones y les pidió categorizar los elementos subrayados según las hipótesis que desarrollaron. Con esta práctica, los estudiantes tuvieron la oportunidad de probar, cambiar, reformular, o abandonar sus generalizaciones. Luego, la instructora puso el video del que se sacó el audio y lo escucharon otra vez. Puso la actividad en el proyector, y la clase escuchó las oraciones una por una. La instructora les preguntó, “¿qué significa *quién*?”. Los estudiantes respondieron y hicieron notar que la columna titulada *quién* tenía que ver con la conjugación del verbo (el *quién* es el sujeto). Luego, les preguntó, “qué significa *qué*?”. Con la terminación correcta de la actividad, los estudiantes observaron que los elementos en la categoría *qué* eran “lo” y “los.” La frase del diálogo que contenía “lo” era: “Yo también lo tengo que comprar.” Los estudiantes debían haber recordado el contexto en que oyeron esta frase. Con esta memoria visual y auditiva, junta con la otra información de la tabla, pudieron concluir que “lo” representaba “el libro” en el contexto del video.

¿Nos acompañas? Los necesito para mi próximo clase.

Yo también lo tengo que comprar.

Le presento la profesora Bernal. Le voy a mostrar la biblioteca a Juan.

	¿quién?	¿a quién?	¿qué?
A nosotros	tú		
A él	yo		
A usted	yo		
El libro de español	yo		
Unos libros	yo		

Figura 1: La actividad constructivista del programa NC (2.2.2)

Además, cuando la instructora les preguntó, “¿*Qué* tiene que comprar Juan?,” la clase hizo la conexión entre *qué*, “lo,” y “el libro de español.” El segundo elemento en la categoría *qué* era “los.” La frase del diálogo que contenía “los” era “Los necesito para mi próxima clase.” Los estudiantes siguieron el mismo proceso para hacer conexiones entre la información dada en la tabla y su memoria visual y auditiva. La instructora hizo lo mismo con los elementos en la categoría *a quién*. Los elementos en esta categoría eran “nos,” “le,” y “le.” (Los dos *les* venían de contextos distintos). Para cada uno, la instructora les guiaba al entendimiento de la estructura.

Después de la actividad y discusión inicial, se practicaron los pronombres de objeto oralmente y por escrito en clase. En lugar de memorizar las listas de los pronombres, se introdujeron los pronombres uno por uno, siempre en contexto conversacional. Se presentaron pocas oraciones modelos, y con éstas como referencia, los estudiantes pudieron relacionarlas con nuevas circunstancias.

Para introducir el concepto del objeto directo animado, se asignó otra actividad constructivista. Se presentaron dos oraciones: “Le voy a mostrar la biblioteca” y “Lo voy a llamar esta noche,” y la instructora explicó que el pronombre en cada oración se refería a *a Juan*. Entonces los estudiantes les fue presentado a un problema que tenían que solucionar: las dos oraciones contenían pronombres que se referían a Juan, pero en la primera oración el pronombre *le* era utilizado, mientras que en la segunda oración el pronombre *lo* era utilizado. La instructora preguntó, “¿por qué son diferentes los pronombres?,” y los estudiantes respondieron con sus hipótesis. Para los que no respondieron correctamente, la instructora hizo notar que el primer ejemplo tenía un *qué* (la biblioteca) así como un

a *quién* (a Juan). La instructora les preguntó otra vez por qué las oraciones utilizaban pronombres diferentes para referirse a Juan. Después del contraste entre *le* y *lo*, se presentaron *les* y *los*, *le* y *la*, y *les* y *las*.

Observaciones metodológicas

Todas las actividades de clase tenían aspectos constructivistas. Nunca se explicaron reglas gramaticales y nunca se les ofrecieron los equivalentes ingleses. Se observó que algunos de los estudiantes no se sentían cómodos con las discusiones de clase que no revelaban las “respuestas” o las reglas inmediatamente. Algunos no participaban y esperaban las respuestas. Era evidente que estaban acostumbrados a recibir pasivamente la información.

La aproximación semi-constructivista

Como la aproximación constructivista, este híbrido metodológico quiere utilizar el diálogo auténtico como punto de partida para la lección. Sin embargo, a diferencia del constructivismo que evita completamente la explicación de la gramática, esta aproximación suplementa las actividades constructivistas con presentaciones más explícitas.

Materiales de instrucción

Además de las actividades del programa NC, el grupo semi-constructivista miró una presentación interactiva en “PowerPoint” que demostraba la función y el uso de los pronombres de objeto en español. La presentación no era verdaderamente tradicional porque no incorporaban el inglés ni ofrecían una definición habitual de la estructura objeto

Secuencia del contenido

La implementación de la aproximación semi-constructivista se parecía a la constructivista, pero no incluía el desarrollo de hipótesis independiente para la Actividad NC 2.2.2, que formó la fundación de dicha aproximación. La lección semi-constructivista empezó con la presentación del Video 1 de Capítulo 1 de Unidad 2 y una discusión de clase para verificar la comprensión. Luego se presentó la presentación interactiva en "PowerPoint" que introdujo algunos verbos transitivos y pronombres de objeto directo inanimado. Antes de seguir con la presentación, se practicaron los pronombres de objeto directo. Luego, algunos verbos bitransitivos fueron presentados para introducir los pronombres de objeto indirecto. Después de que los estudiantes se mostraran seguros con estas estructuras, se presentó el objeto directo animado y se practicó la distinción entre el pronombre del objeto directo animado y del objeto indirecto (*le* versus *lo/la*). A lo largo de ocho semanas, el grupo semi-constructivista practicó la estructura oralmente y por escrito, mayormente con el formato pregunta/respuesta.

Denominación de la estructura lingüística

Como en la clase constructivista, en la aproximación semi-constructivista llamamos el objeto directo inanimado "qué," y el objeto indirecto "a quién," según sus funciones semánticas, porque no se quería enfocarse en la forma, sino el significado. Se utilizaron estos nombres en las presentaciones en clase, así como en todas las actividades, tareas, y exámenes.

Presentación en clase

A diferencia de las dos aproximaciones ya descritas, esta aproximación no empezó con un repaso de la estructura lingüística de inglés ni una actividad constructivista. La lección empezó por mirar y escuchar el segmento video 2.1.1 del programa NC, en lo que los hablantes utilizaban la estructura nueva. La instructora verificó que los estudiantes comprendieran el diálogo. La presentación (Apéndice D) empezó con el mismo diálogo que acaban de escuchar escrito en la pantalla. En el video, Andrés, uno de los personajes le dice a Juan: “Tengo que ir a la librería a comprar el libro de español. ¡¿Vienes?!,” a lo cual Juan le responde, “¡Sí, vamos! Yo también lo tengo que comprar.” La instructora preguntó, “¿Qué necesitan comprar en la librería?,” y los estudiantes ya sabían por el contexto del video y respondieron “el libro de español.” La instructora señaló la estructura *lo*, y preguntó, “¿a qué se refiere *lo*?.” Así introdujo la idea de pronombres para evitar repetir el mismo objeto muchas veces en una conversación.

Luego se presentó una lista de verbos conocidos que necesitan un *qué*; es decir, verbos transitivos. Por la semántica de estos verbos, era fácil entender que necesitaban más información para comunicar un pensamiento completo. Por ejemplo, la instructora presentó la forma verbal “Compro,” y les preguntó si era una oración completa. Los estudiantes dijeron que no, que necesitaba más información para ser completa. La instructora preguntó, “¿*Qué* compras?,” y continuó la presentación.



Figura 2: Página 1 de la presentación semi-constructivista

Se presentó cada verbo transitivo de dicha lista, primero sin objeto directo, y luego con más contexto en la forma de pregunta/respuesta. El objetivo de presentar la estructura en un diálogo era indicar la función común del pronombre con ejemplos en la L2, en lugar de explicar la estructura de manera explícita en la L1. La animación de la presentación quería mostrar también el proceso de sustituir el nombre que responde a la pregunta *¿qué?* (en el caso abajo "el libro de español") con un pronombre de *qué* ("lo").



Figura 3: Página 2 de la presentación semi-constructivista

También se esperaba que la gráfica visual ayudara al estudiante a recordar el proceso de identificar el complemento directo así como la posición sintáctica del pronombre.

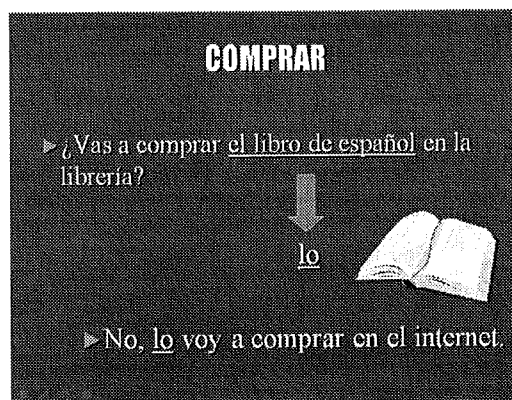


Figura 4: Página 3 de la presentación semi-constructivista

El día siguiente, de la misma manera, se utilizó otra parte del diálogo del mismo video para introducir los pronombres do objeto indirecto, utilizando la pregunta *a quién* para aislarlo y discutir su función. Se presentó una lista de verbos ya conocidos que son bitransitivos, y un diálogo ejemplar para cada uno para demostrar la necesidad de un objeto indirecto.



Figura 5: Página 4 de la presentación semi-constructivista

Se puede ver que la aproximación semi-constructivista presentó la estructura objeto de manera menos explícita que la tradicional y más explícita que la constructivista. Durante la presentación, la instructora mantuvo un rol dominante en la clase mientras que los estudiantes escuchaban y tomaban apuntes.

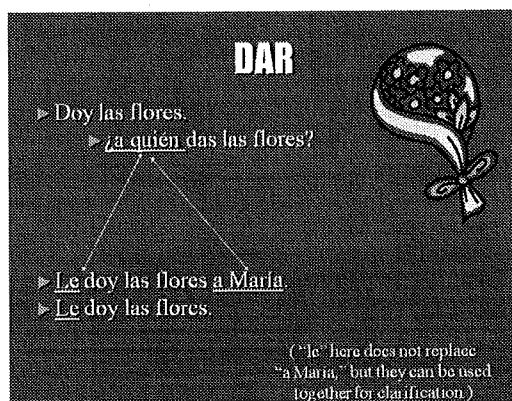


Figura 6: Página 5 de la presentación semi-constructivista

Se presentó los objetos directos animados de la misma manera que con el grupo constructivista.

Actividades de práctica

Se practicó la estructura objeto oralmente así como por escrito. Primero, se enfocaron en la identificación del *qué* y *a quién*. En la primera actividad, los estudiantes tenían que seleccionar un dibujo que correspondiera a la oración. De esta manera, los estudiantes observaban los pronombres correspondientes a cada objeto directo.

Tabla 10: Ejercicio semi-constructivista 1.1**II. ¿Qué es?**

1. Homer Simpson la bebe todos los días. ____
2. Superman la necesita para volar. ____
3. Popeye las come para estar fuerte. ____

Otra actividad de identificación requería más atención al contexto en que se encuentra el pronombre de objeto.

Tabla 11: Ejercicio semi-constructivista 1.2**Identifica a ¿qué? se refieren los siguientes elementos.**

7. Tengo que comprar el libro de español.
Yo también **lo** tengo que comprar.

Lo =
8. ¿Van a ver la nueva película de Almodóvar?
Sí, **la** vamos a ver este fin de semana.

La =

Luego, la mayoría de los ejercicios de práctica seguían el formato de pregunta y respuesta con sustitución de pronombres. Aquí el modelo provee una estrategia de identificar el *qué* de la oración, reemplazarlo con el pronombre adecuado, y ponerlo al principio de la respuesta.

Tabla 11: Ejercicio semi-constructivista 1.3**Contesta a las preguntas según el modelo.**

12. ¿Cuándo haces la tarea para tu clase de español?
La tarea = la
La hago por la tarde.
13. ¿Cómo pagas tus libros, con cheque o con tarjeta?
14. ¿Cómo tomas el café, con azúcar o sin azúcar?

Con una idea de cómo se aplicaron las aproximaciones teóricas en la práctica, ahora discutimos cómo estos grupos fueron evaluados. En el próximo capítulo, discutimos la construcción y los resultados de la prueba diagnóstica, de los exámenes de unidades dos a cuatro y del examen final del curso. Con estos resultados, extraemos conclusiones acerca de la efectividad de una aproximación con respecto a otra.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN

Prueba diagnóstica

El propósito de la prueba diagnóstica fue determinar el nivel de conocimiento metalingüístico de los estudiantes antes de las lecciones de objeto directo e indirecto. La prueba estaba compuesta de quince oraciones simples en inglés (Apéndice E). Las instrucciones piden que el estudiante identifique y subraye el objeto directo y trace un círculo alrededor del objeto indirecto de cada oración. Las estructuras de las oraciones varían; siete preguntas tenían oraciones con un nombre como objeto directo y un nombre como objeto indirecto y ocho solamente tenían objetos directos. Se utilizaba una combinación de nombres y pronombres para intentar representar un lenguaje auténtico.

Con los resultados de la prueba diagnóstica, pudimos determinar si los estudiantes tenían una fundación sólida en su conocimiento formal de la gramática de la L1. De ser así, pudimos determinar qué tal útil era este conocimiento en su aprendizaje de estructuras similares en la L2.

Resultados

Se evaluó el rendimiento de cada grupo dividiendo el número de respuestas correctas por 22, el número de objetos directos e indirectos. Los resultados de la prueba diagnóstica indicaron que de los estudiantes en los tres grupos pudieron identificar los nombres y pronombres de objeto directo e indirecto en las oraciones en inglés con exactitud entre un 28 y un 35%. La puntuación promedio del grupo tradicional (19 estudiantes) fue 28.4% con una desviación estándar de 19%. La puntuación promedio del grupo constructivista (20 estudiantes) fue 35.14% con una desviación estándar de 25%. Por último, la puntuación promedio del grupo semi-constructivista (25 estudiantes) fue 27.94% con una desviación estándar de 33%.

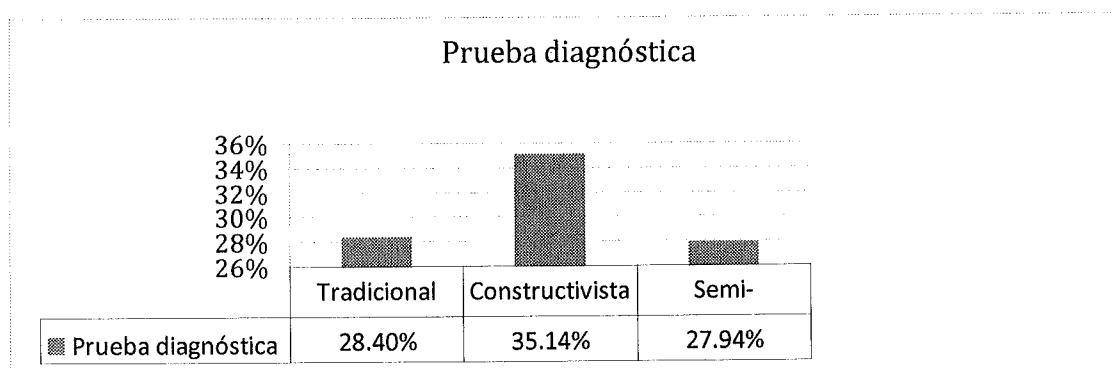


Figura 7: Resultados de la prueba diagnóstica

Implicaciones de los resultados

Aunque estos resultados indican que no había una diferencia significativa entre los grupos con respecto a su conocimiento anterior de la estructura lingüística en la L1, las desviaciones estándares indican que había más uniformidad en el conocimiento previo en el grupo tradicional que los otros grupos.

El método tradicional parte de la premisa de que el conocimiento metalingüístico de la L1 puede transferir al aprendizaje de la L2, así que los resultados de la prueba diagnóstica son significativos para dicho método. Esta aproximación presume, como punto de partida, que los estudiantes conocen bien las estructuras gramaticales de su propio idioma. Si los estudiantes no tienen fundamentos sólidos en la gramática de la L1, el instructor debería enseñar la gramática de la L1 y luego contrastarla con la gramática de la L2. Además, si los estudiantes no están familiarizados con los nombres gramaticales ingleses de las estructuras lingüísticas, no hay por qué seguir refiriéndose a las estructuras así.

Los resultados de la prueba diagnóstica son significativos también para las aproximaciones constructiva y semi-constructiva porque éstas no parten de un conocimiento metalingüístico de la lengua, sino que quiere un entendimiento implícito de la gramática de la L2. Es decir, el objetivo de las clases constructivas es la competencia comunicativa en la L2 en lugar del conocimiento formal de la estructura gramatical.

Primer examen

Después de la presentación y práctica inicial de la estructura objeto, el grupo constructivista y el grupo semi-constructivista tomaron un examen que incluyó los objetos directos e indirectos. El grupo tradicional no fue expuesto a la estructura objeto hasta la próxima unidad, así que su examen no la incluyó. En el examen de los grupos constructivistas, había siete preguntas de cincuenta que se enfocaban en los pronombres de objeto.

La primera sección que incluyó la estructura objeto era de identificación. Los estudiantes tenían que leer el diálogo e identificar el antecedente de cada pronombre. El diálogo incluido en esta sección estaba tomado del programa NC, así que los estudiantes ya habían sido expuestos al contenido y ya conocían el contexto de la conversación.

Tabla 13: Ejercicio 1 del examen 1

Identifica qué o a quién.

Andrés: Tengo que ir a la librería a comprar el libro de español.

Juan: Yo también **lo** tengo que comprar.

26. lo = _____

Andrés: **Le** voy a mostrar la biblioteca a Juan. ¿**Nos** acompañas?

27. le = _____

28. nos = _____

Laura: Gracias, pero tengo que buscar unos libros. **Los** necesito antes de mi próxima clase.

29. los = _____

En esta primera sección, no se dio crédito parcial a las respuestas incorrectas. Se aceptaron todas las respuestas que indicaban correctamente la persona y el número del pronombre. Por ejemplo, en el #28 *nos*, se aceptaron todas las respuestas que indicaban que el pronombre *nos* representa la primera persona plural (*a nosotros, a Juan y a mi, nosotros, Juan y yo, y us*).

La segunda sección de este examen, del formato pregunta y respuesta, fue editada después de que el grupo semi-constructivista tomó el examen. El grupo constructivista tomó el examen editado. Las preguntas eran iguales, pero de formato

diferente; el grupo semi-constructivista tenía tres preguntas abiertas mientras que el grupo constructivista tenía tres preguntas de opción múltiple.

Tabla 13: Ejercicio 2 del examen 1

Contesta las preguntas según el modelo.

Modelo: ¿Vas a comprar el libro de español?

No, no lo voy a comprar porque es muy caro.

33. ¿Cómo pagas tus libros, con cheque o con tarjeta?

34. ¿Cómo tomas el café, con azúcar o sin azúcar?

35. ¿Vas a ver la nueva película *Shutter Island*?

Se observó que el primer grupo (semi-constructivista) tenía dificultad contestando las preguntas en oraciones completas, sustituyendo el objeto directo con el pronombre apropiado. Para contestar las preguntas bien, se requería que: 1) identificaran el objeto directo de la oración, 2) utilizaran el pronombre apropiado, 3) conjugaran el verbo para reflejar el cambio de sujeto de segunda persona a primera, y 4) recordaran la posición sintáctica del pronombre. La explicitación del pronombre objeto no permitió a los alumnos integrar estos elementos. Por lo tanto, se consideraron válidas las respuestas que identificaron correctamente el objeto directo y el tiempo verbal, independientemente de la estructura sintáctica.

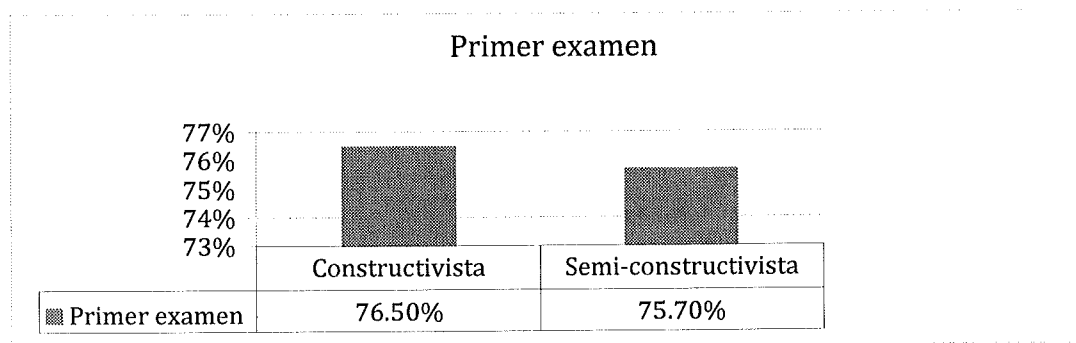
Para el grupo constructivista, aún en un estadio de identificación del pronombre, la sección de respuesta abierta, fue convertida en una sección de opción múltiple, (siguiente página) en la que el estudiante tenía que escoger la respuesta que tuviera 1) el pronombre apropiado y 2) la conjugación apropiada del verbo.

Tabla 15: Ejercicio 3 del examen 1

25. ¿Cómo pagas tus libros, con cheque o con tarjeta?
- a. Lo pago con cheque. b. Los pago con cheque.
c. Las pago con cheque. d. Los pagas con cheque.
26. ¿Cómo tomas el café, con azúcar o sin azúcar?
- a. El tomo con mucho azúcar. B. La tomo con mucho azúcar.
c. Lo tomo con mucho azúcar. d. Lo tomas con mucho azúcar.
27. ¿Vas a ver la nueva película *Shutter Island*?
- a. Sí, la voy a ver este fin de semana. b. Sí, la va a ver este fin de semana.
c. Sí, lo voy a ver este fin de semana. d. Sí, las voy a ver este fin de semana.

Resultados

Cada una de las siete preguntas que trataban los pronombres de objeto valía dos puntos, que representaban un 14% de la nota total del examen. El rendimiento de los dos grupos¹ en estas siete preguntas fue similar. El grupo semi-constructivista tuvo un promedio de 75.7% respuestas correctas con una desviación estándar de 23.6%, mientras que el grupo constructivista tuvo un promedio de 76.5% respuestas correctas con una desviación estándar de 13.3%.

**Figura 8: Resultados del primer examen**

¹ El grupo tradicional no tomó el primer examen. Véase la discusión del contraste entre las secuencias del contenido de cada aproximación en la página 27.

Implicaciones de los resultados

A la luz del rendimiento promedio de cada grupo, no parece haber diferencia entre los grupos constructivista y semi-constructivista. Sin embargo, las desviaciones estándares indican que había más uniformidad entre el grupo constructivista que entre el grupo semi-constructivista. Es decir, 68% del grupo constructivista tenía entre 63.2-89.8% respuestas correctas, mientras 68% del grupo semi-constructivista rindió entre 52.1-99.3%. Esto parece indicar que una aproximación constructivista pudiera ser más efectiva en los primeros estadios de adquisición. Aún resta comparar los resultados del grupo constructiva y el grupo semi-constructivista con los del grupo tradicional en los exámenes restantes para poder extraer conclusiones sobre la efectividad de los métodos.

Segundo examen

El segundo examen que incluyó pronombres de objeto fue el examen de la tercera unidad del curso. Los tres grupos tomaron este examen. Había nueve preguntas comunes entre los tres exámenes que trataban los complementos directos e indirectos. La primera sección estaba compuesta de oraciones deshidratadas en que los estudiantes tuvieron que reemplazar la frase nominal entre paréntesis con el pronombre apropiado. Este ejercicio puso a prueba el conocimiento semántico de los estudiantes, porque los elementos lingüísticos estaban en desorden. Había que reconocer la necesidad comunicativa de cada grupo de palabras; por eso, podría haber sido más difícil para los estudiantes del grupo tradicional. Además, esta sección incluyó nuevas estructuras verbales, incluso el presente perfecto y la construcción verbal *acabar de + infinitivo*.

Tabla 16: Ejercicio 1 del examen 2

Use the following elements to make a complete, coherent sentence. Items in parenthesis should be substituted for one of the following:

me te le lo la nos los las les

9. (a mis padres) / regalar / ir / una fiesta sorpresa / yo

11. ¿ ver / haber / (la película *Avatar*) / tú ?

¿ _____ ?

12. (la novela *Don Quijote*) / acabar / yo / leer

Las oraciones deshidratadas valían dos puntos cada una. Se consideraron válidas las respuestas que incluían el uso del pronombre apropiado y la conjugación correcta del verbo. Para el propósito de la investigación, no se restaron puntos para la sintáxis incorrecta, aunque esto fue un problema observado.

La próxima sección se enfocaba en la identificación de los complementos directos e indirectos en oraciones.

Tabla 17: Ejercicio 2 del examen 2

Sección VI: . *Identify the direct and indirect objects*

26. Te recomiendo Root Cellar.

D.O.:

I.O.:

27. Mi novio me va a comprar un anillo de compromiso.

D.O.:

I.O.:

Los ejemplos mostrados son los del examen tradicional. El examen de los grupos constructivista y semi-constructivista tenía instrucciones en español: "Identifica *qué* o *a quién*." Además, los acrónimos D.O. e I.O. fueron reemplazados por *qué* y *a quién*,

denominaciones que fueron utilizadas a lo largo del semestre en las clases constructivistas.

La siguiente sección del segundo examen para el grupo tradicional era similar a una sección del primer examen para los grupos constructivistas. Consistía en preguntas que los estudiantes tenían que contestar, sustituyendo el objeto directo con el pronombre apropiado. A diferencia del examen anterior, esta sección incluyó objetos directos animados e inanimados.

Tabla 18: Ejercicio 3 del examen 2									
<i>B. Answer the following questions, substituting the direct or indirect object in each sentence with one the following:</i>									
me	te	le	lo	la	nos	los	las	les	
30. ¿Con que frecuencia visitas a tu abuela?									
31. ¿Dónde vas a comprar los libros de química?									
32. ¿Con que frecuencia tomas cerveza?									

La inclusión del objeto directo animado es un aspecto significativo en cuanto a las diferencias metodológicas entre el método tradicional y el constructivista. La aproximación tradicional incluye los objetos directos animados e inanimados en la introducción inicial a los pronombres de objetos directos. Los grupos constructivistas, sin embargo, no fueron introducidos a los objetos directos animados hasta que automatizaron su conocimiento de los objetos directos inanimados y los objetos indirectos. Como en casos anteriores, se consideraron correctas las respuestas que incluían el pronombre y la forma verbal correctos.

El último artículo en este examen fue una pregunta de selección múltiple. Se incluyó el pretérito perfecto, un tiempo verbal introducido en esta unidad. Esta pregunta requería un conocimiento automático del uso de la conjugación verbal y los pronombres de objeto.

Tabla 19: Ejercicio 4 del examen 2

37. ¿Has leído este libro?

a. Lo estoy leyendo ahora.

b. No, no lo ha leído.

c. Sí, la he leído.

d. La leo.

Resultados

En las nueve preguntas comunes entre los tres exámenes, el grupo tradicional tuvo un promedio de 57.3% respuestas correctas con una desviación estándar de 21.3%, el grupo constructivista tuvo un promedio de 76.4% respuestas correctas con una desviación estándar de 17.2%, y el grupo semi-constructivista tuvo un promedio de 73.1% respuestas correctas con una desviación estándar de 16.9%.

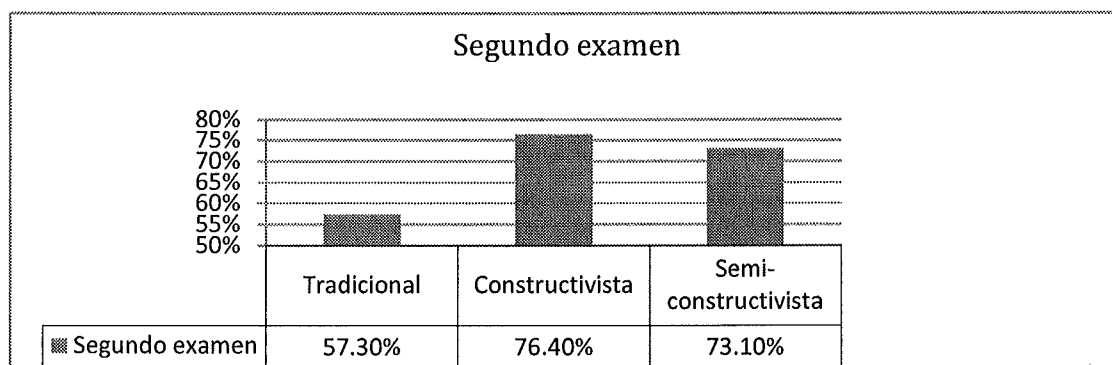


Figura 9: Resultados del segundo examen

Implicaciones de los resultados

Se observa con estos resultados una diferencia entre el rendimiento de los grupos constructivistas y el tradicional. Es importante recordar las diferencias metodológicas entre los grupos; los grupos constructivistas estuvieron expuestos a la estructura objeto por más tiempo, pero de manera menos explícita, mientras que el grupo tradicional fue instruido de manera explícita durante un período corto. Es interesante que las desviaciones estándares de los promedios de los grupos constructivistas sean más pequeñas que la del grupo tradicional. Este dato significa que había más variación entre el rendimiento de los estudiantes del grupo tradicional que entre los otros grupos.

Tercer Examen

Los tres grupos tomaron el mismo examen de la Unidad 4. Seis de las cincuenta preguntas trataban los pronombres de objeto. La primera sección estaba compuesta de oraciones deshidratadas semejantes a las del examen previo, en que los estudiantes tuvieron que reemplazar la frase nominal entre paréntesis con el pronombre apropiado. Otra vez, esta sección incluyó estructuras verbales complejas, incluso el presente perfecto y la construcción verbal *ir a + infinitivo*

Tabla 20: Ejercicio 1 del examen 3
Use the following elements to make a complete, coherent sentence. <i>*Items in parenthesis should be substituted for one of the following:</i> me te le lo la nos los las les 9. conocer / no / padres / haber / (a mi novia) _____ 10. regalar / ir / (a mis padres) / perro / yo _____

La próxima sección era de selección múltiple que seguía el formato de pregunta y respuesta. Todos los grupos habían completado ejercicios de práctica de tal formato. Esta sección incluyó tres preguntas con objetos directos inanimados (café, libro, verduras) y una pregunta con un objeto directo animado (tus padres).

Tabla 21: Ejercicio 2 del examen 3	
39. ¿Cómo tomas el café: con azúcar o sin azúcar?	
a. La tomo con azúcar.	b. Los tomo con azúcar.
c. Lo tomas con azúcar.	d. Lo tomo con azúcar.
41. ¿Has leído este libro?	
a. Lo estoy leyendo ahora.	b. No, no lo ha leído.
c. Sí, la he leído.	d. La leo.
48. ¿Comes verduras con frecuencia?	
a. Sí, la como todos los días	b. Sí, las como con frecuencia
c. No las comemos nunca.	d. No la como con frecuencia.
49. ¿Con qué frecuencia llamas a tus padres?	
a. Los llamas todos los días.	b. Me llamo todos los días.
c. Les llamo todos los días.	d. Los llamo todos los días.

Resultados

El grupo tradicional tuvo un promedio de 39.87% respuestas correctas con una desviación estándar de 18.27%. El grupo constructivista tuvo un promedio de 60% respuestas correctas con una desviación estándar de 23.8%, y el grupo semi-constructivista tuvo un promedio de 59.08% respuestas correctas con una desviación estándar de 22.75%.

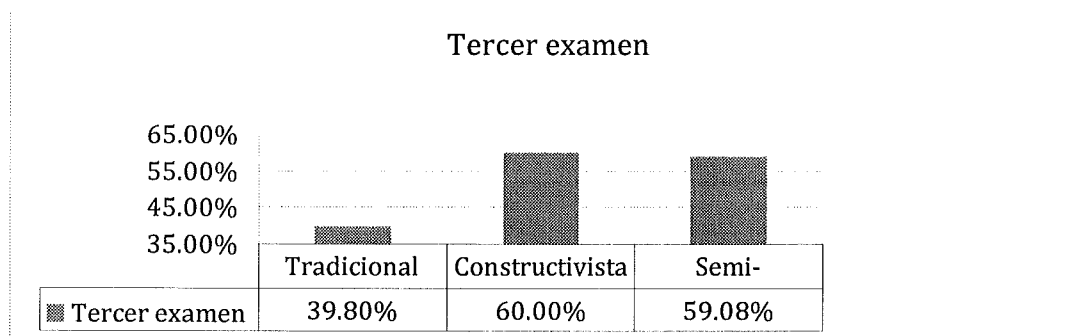


Figura 10: Resultados del tercer examen

Implicaciones de los resultados

Los tres grupos rindieron peor en este examen que en el previo examen, de una diferencia entre 16-17%. Sin embargo, es evidente que los grupos constructivistas siguen superando el rendimiento del grupo tradicional. Puede ser que el aprendizaje explícito del grupo tradicional no sea tan duradero. Otra cosa interesante es la diferencia aquí entre las desviaciones estándares entre los grupos constructivistas. Dada la diferencia de resultados con respecto a estos, la desviación en el grupo tradicional no aporta ningún valor significativo a los resultados del experimento.

Examen final

A diferencia de los exámenes previos, el examen final estaba compuesto de cien preguntas, todas del formato selección múltiple. De las cien, ocho preguntas trataban los pronombres de objeto. Tres de las ocho eran espacios blancos en diálogos enteros, que necesitaban un pronombre de objeto inanimado. Los diálogos aquí también estaban tomados de la serie de videos del programa NC.

Tabla 22: Ejercicio 1 del examen final

En la biblioteca

Laura: Gracias, pero tengo que buscar unos libros, (12) necesito antes de mi próxima clase.

12. a. lo b. los c. la d. las

Tabla 23: Ejercicio 2 del examen final

En el parque

Andrés: ¿Me pasas tu plato?

Mónica: Aquí (44) tienes. ¿Me pasas la mostaza por favor?

Laura: Aquí (45) tienes.

Mónica: Gracias.

44. a. lo b. la c. los d. las

45. a. . lo b. la c. los d. las

Tres preguntas eran de oraciones individualmente contextualizadas que tenían espacios blancos para los pronombres de objeto directo, inanimado así como animado.

Tabla 24: Ejercicio 3 del examen final

59. No me gustan los tamales. Nunca __ como.

- a. te b. me c. los d. las

60. -¿No me crees, Pati?
 -Sí, __ creo.

- a. te b. le c. me d. la

61. Mis papás pagan la renta de mi apartamento.
 Yo no __ puedo pagar.

- a. te b. lo c. me d. la

Las últimas dos preguntas seguían el formato pregunta-respuesta de las preguntas en los exámenes previos.

Tabla 25: Ejercicio 4 del examen final

63. ¿Comes verduras con frecuencia?

- a. Sí, la como todos los días
- c. No las comemos nunca.

- b. Sí, las como con frecuencia
- d. No la como con frecuencia.

64. ¿Tomas vino con la cena?

- a. Sí, la tomo todos los días.
- c. No lo tomo nunca.

- b. Sí, la toma con frecuencia.
- d. No la tomo con frecuencia.

Resultados

En el examen final, el grupo tradicional tuvo un promedio de 61.8% respuestas correctas en estas ocho preguntas, con una desviación estándar de 24.5%. El grupo constructivista tuvo un promedio de 75.6% respuestas correctas con una desviación estándar de 20.4%, y el grupo semi-constructivista tuvo un promedio de 79.5% respuestas correctas con una desviación estándar de 16.1%.

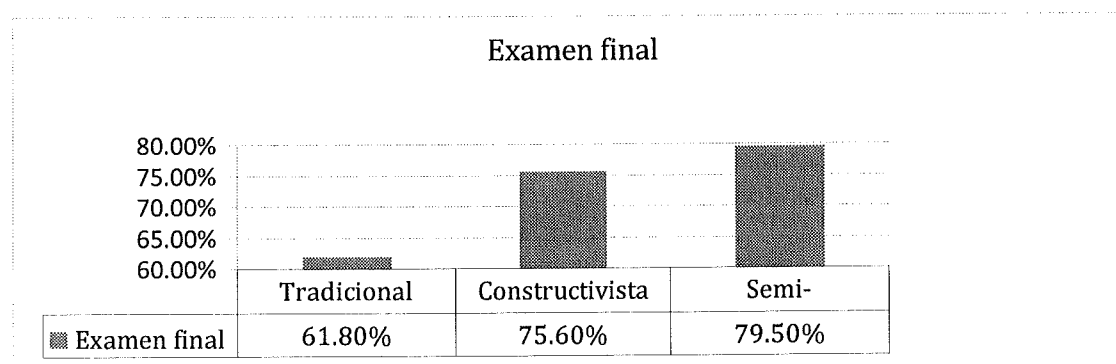


Figura 11: Resultados del examen final

Implicaciones de los resultados

Los rendimientos de los grupos constructivistas otra vez fueron mejores que los del grupo tradicional, y las desviaciones estándares indican que había más uniformidad entre los individuales de los grupos constructivistas que entre los individuales del grupo tradicional. A la luz de estos resultados, las aproximaciones constructivistas parecen haber resultado en un aprendizaje más duradero que la aproximación tradicional.

En el próximo capítulo, discutimos cómo se interpretaron los resultados de los exámenes y las conclusiones del experimento. Además, se presentarán algunas sugerencias de investigaciones futuras en cuanto a las aproximaciones pedagógicas en las clases de segundas lenguas.

CAPÍTULO 5

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para comparar las tres aproximaciones pedagógicas explicadas en los capítulos anteriores, tres grupos de estudiantes del primer semestre de español en Texas State University-San Marcos fueron enseñados según los principios teóricos que apoyan cada aproximación. De los exámenes que tomaron a lo largo del semestre, analizamos las preguntas que trataban la estructura objeto – los pronombres de objeto de español, y comparamos los resultados de estas preguntas.

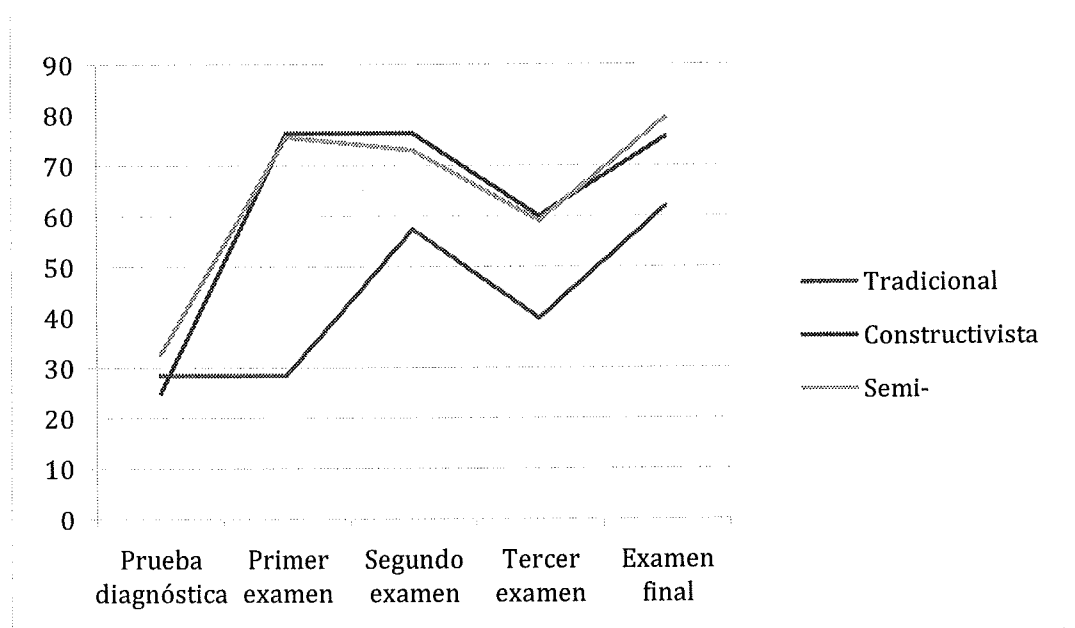


Figura 12: Resultados de todos los exámenes

El gráfico arriba demuestra el rendimiento de los tres grupos a lo largo del semestre. El grupo constructivista y el grupo semi-constructivista mantenían un rendimiento consistentemente mejor que el grupo tradicional. Esto sugiere que las aproximaciones que dependen del razonamiento analítico de los estudiantes resultan en mejor comprensión y aprendizaje de la función y uso de los pronombres de objeto en español. Los resultados indican también que la aproximación tradicional, que intenta enseñar los complementos directos de la L2 comparándolos con los objetos directos de la L1, resulta en un conocimiento insuficiente en el mejor de los casos, y una confusión total en el peor de los casos.

Preguntas centrales

Para extraer conclusiones más específicas de la investigación actual, volvemos a nuestras cuatro preguntas centrales que introducimos en el capítulo 2.

1. ¿Con qué método aprendieron más los estudiantes en su totalidad?

Los resultados de los exámenes a lo largo del semestre indican que los grupos constructivistas rindieron consistentemente mejor en los exámenes. Parece que el enfoque en la relación semántica entre los verbos y sus complementos en las clases constructivistas resultó en un aprendizaje más sólido. Además, los métodos que permitieron que los estudiantes desarrollaran el interlenguaje de forma guiada incorporaron la práctica oral en la clase. Estos estudiantes demostraron una competencia lingüística que el grupo tradicional no demostró.

Aunque había estudiantes excepcionales en cada grupo, la pregunta se centra en la totalidad de los estudiantes. Las desviaciones estándares del rendimiento

promedio de cada grupo en cada examen son buenos indicadores del rendimiento de la totalidad de los estudiantes de un grupo comparado con los otros.

Tabla 26: Rendimiento de la totalidad de los estudiantes de cada grupo				
		Examen 2	Examen 3	Examen final
Tradicional	Promedio	57.29	39.83	61.84
	Desviación estándar	21.3	18.27	24.46
Constructivista	Promedio	76.38	60	75.63
	Desviación estándar	17.18	23.83	20.47
Semi-constructivista	Promedio	73.10	59.08	79.5
	Desviación estándar	16.87	22.75	16.09

En el gráfico arriba, se ven los promedios y desviaciones estándares de los tres grupos en los tres exámenes comunes que tomaron. No se incluyeron los resultados de la prueba diagnóstica porque no son indicativos del aprendizaje en la clase de español, y tampoco se incluyeron el primer examen, porque el grupo tradicional no lo tomó. Se observa que, el rendimiento efectivo de los grupos constructivistas es consistentemente mayor que el del grupo tradicional.

2. ¿Cómo puede mejor demostrar el aprendizaje cada grupo de estudiantes?

El grupo tradicional mejor demostraba su aprendizaje en ejercicios de identificación y de sustitución simple entre la L1 y la L2. También podía explicar el concepto de los pronombres de objeto en inglés. De otro modo, los grupos constructivistas podían responder a preguntas que contenían complementos directos oralmente o por escrito, de manera conversacional.

3. ¿Cómo influye el conocimiento gramatical formal de la L1 en el éxito del aprendizaje de las estructuras gramaticales de la L2?

Los resultados de la prueba diagnóstica indicaron que el conocimiento formal de la gramática de la L1 no era sólido y, por lo tanto, no pueden contribuir a

un mejor entendimiento gramatical de la estructura, aunque sin duda el conocimiento gramatical de la L1 influye en el desarrollo del interlenguaje, y del entendimiento del léxico de la L2 para los estudiantes de la clase constructivista. En la actividad constructivista en que los estudiantes interpretaron la tabla de la actividad 2.2.2 del programa NC, 10 de los 16 estudiantes (62%) reconocieron que “nos” es el equivalente español del pronombre inglés “us” o “we.” Las otras estructuras *le*, *lo*, y *los* fueron explicadas de la misma manera, con pronombres equivalentes del inglés, por casi 50% de los estudiantes en la clase.

Otros estudiantes en los grupos constructivistas definieron las estructuras semánticamente, sin usar el conocimiento de la L1, por ejemplo, un estudiante escribió, “*nos*, *le*, *lo*, and *los* are used to determine who/what the verb of the sentence is directed towards.”

Otra manera de medir la influencia del conocimiento gramatical formal de la L1 en el éxito del aprendizaje de las estructuras de la L2 es comparar el rendimiento de un estudiante en los exámenes a lo largo del semestre. Observamos de cada grupo: un estudiante que rindió bajo promedio en la prueba diagnóstica, otro que tuvo un rendimiento promedio, y otro que rindió excepcional.

Tabla 27: Rendimiento de tres estudiantes del grupo tradicional				
Estudiante	Prueba (promedio=28.47)	Examen 2 (57.3)	Examen 3 (39.83)	Examen final (61.84)
Bajo promedio	5	66.7	50	87.5
Normal	25	38.9	17	37.5
Bien	64	77.8	67	87.5

Tabla 28: Rendimiento de tres estudiantes del grupo constructivista					
Estudiante	Prueba (promedio=27.94)	Examen 1 (76.46)	Examen 2 (76.38)	Examen 3 (60)	Examen final (75.63)
Bajo promedio	5	85.7	88.9	100	75
Normal	27	71.4	33.3	17	50
Bien	82	71.4	77.8	67	100

Tabla 29: Rendimiento de tres estudiantes del grupo semi-constructivista					
Estudiante	Prueba (promedio=27.94)	Examen 1 (75.72)	Examen 2 (73.10)	Examen 3 (59.08)	Examen final (79.5)
Bajo promedio	3	64.3	61	33	75
Normal	36	64.3	77.8	100	72.5
Bien	73	92.9	72.2	50	87.5

Según el análisis contrastivo, se espera que los estudiantes que rindieron mejor que el promedio en la prueba diagnóstica tengan más éxito en el aprendizaje de la estructura de la L2, y por extensión, mejores rendimientos en los exámenes posteriores. Como observamos, este no es el caso para los estudiantes de los grupos constructivistas. Los resultados de estudiantes de cada tipo (bajo promedio, promedio, y por encima del promedio) indican que el conocimiento gramatical formal no es un gran indicador del éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

4. *¿Qué duradero es el aprendizaje adquirido por un método comparado con el adquirido por el otro?*

Los resultados de los exámenes a lo largo del semestre indican que el aprendizaje adquirido por las aproximaciones constructivistas es más duradero que el aprendizaje adquirido por la tradicional. El grupo semi-constructivista rindió mejor que los otros en el examen final, con un promedio de 79.5% respuestas correctas, una mediana de 87.5%, y una desviación estándar de 16%. Estos datos indican que no sólo rindió mejor en promedio este grupo, sino también el rendimiento era más constante entre los estudiantes del grupo.

Sugerencias para investigaciones futuras

Siempre cuando consideramos una aproximación pedagógica en un curso de una segunda lengua, debemos tener en cuenta la investigación científica acerca de las aproximaciones. Aunque en las últimas dos décadas se ha especulado mucho sobre el constructivismo, desafortunadamente, todavía hay pocas investigaciones longitudinales que lo prueban.

Hay varios factores que debemos considerar en las investigaciones de aproximaciones pedagógicas. Uno de esos factores es la motivación estudiantil; Tobias observa que los partidarios del constructivismo arguyen que esta aproximación aumenta la motivación estudiantil, pero no se ha investigado.

La cuestión de tiempo de enseñanza/aprendizaje sería un factor importante de investigar. La instrucción constructivista lleva mucho más tiempo que la instrucción tradicional; no hay duda que el tradicionalismo es más eficiente con respecto al tiempo, pero tenemos que determinar si el ahorro de tiempo se traduce en un aprendizaje duradero.

Por ultimo, "the question of whether constructivist or explicit instruction leads to improved student learning depends on whether either approach engages more effective, 'deeper' cognitive processes, or more frequent processing" (Tobias 339). Como ya se ha mencionado, es difícil medir con seguridad los procesos cognitivos, pero la repetición frecuente no es válida si no observan los principios analíticos de los que nos informan los estudios neurocognitivos acerca de la atención y la memoria.

Aunque la aproximación constructivista ha ganado mucha popularidad entre los educadores durante los últimos veinte años, los cambios pedagógicos de la enseñanza de segundas lenguas han sido muy lentos. La aproximación tradicional sigue siendo la aproximación más común en los libros de texto así como en el estilo de instrucción. Pero, tenemos que preguntar: ¿Cuáles son los objetivos de este curso? ¿Está cumpliendo con esos objetivos esta aproximación pedagógica? Los resultados de esta investigación parecen indicar que no. No tiene sentido práctico seguir enseñando con una aproximación cuyas teorías subyacentes carecen de fundamento neurológico y cuyos resultados son insatisfactorios.

APÉNDICE A

PRESENTACIÓN TRADICIONAL

What is a direct object?

- The object that directly receives the action of the verb is called the direct object.
 - Bill hit the **ball**.
 - “Ball” receives the action of the verb “hit”
- Sherry reads the **book**.
- “Book” receives the action of the verb “reads”



What is a direct object?

- The direct object can also be a person.
 - Sherry hit **Bill**
 - Direct object (DO) = **Bill**



What is a direct object?

- The direct object answers the question “what?” or “whom” with regard to what the subject of the sentence is doing
 - Bill hit the **ball**.
 - Bill hit **what**?
 - Bill hit **the ball**.
 - Sherry hit **Bill**.
 - Sherry hit **whom**?
 - Sherry hit **Bill**.

Why pronouns?

- Often, it is desirable to replace the name of the direct object with a pronoun.
 - 1: Paul bought the **flowers**. He took the **flowers** home and gave the **flowers** to his wife.
 - 2: Paul bought the **flowers**. He took **them** home and gave **them** to his wife.

The direct object pronouns:

- When the pronoun replaces the name of the direct object, use the following pronouns:
 - me (me)
 - te (you- familiar)
 - lo, la (him, her, it, you- formal)
 - nos (us)
 - los, las (them, you all)

How to use pronouns 1:

- In an affirmative statement with one verb, the direct object pronoun comes immediately *before* the conjugated verb.
 - Tengo = I have
 - Tengo la pluma = I have the pen
 - **La** tengo = I have it.
- The pronoun **la** comes immediately before the verb (tengo)

How to use pronouns 2:

- Notice that if the subject changes, this does NOT affect the direct object pronoun.
- **Juan la tiene.**
 - Juan tiene = John has
 - Juan tiene la pluma = John has the pen.
 - Juan **la** tiene. = John has it.
- **Maria la tiene**
 - Maria tiene = Mary has
 - Maria tiene la pluma. = Mary has the pen.
 - Maria **la** tiene. = Mary has it.

How to use pronouns 3:

- However, if the direct object of the sentence changes to a masculine noun, the masculine pronoun must be used.
- **Juan lo tiene.**
 - Juan tiene = John has
 - Juan tiene la pluma = John has the pen.
 - Juan **lo** tiene. = John has it.
- **Juan lo tiene**
 - Juan tiene = John has
 - Juan tiene el libro. = John has the book.
 - Juan **lo** tiene. = John has it.

How to use pronouns 4:

- However, if the direct object of the sentence changes to a masculine noun, the masculine pronoun must be used.
- **Juan la tiene.**
 - Juan tiene = John has
 - Juan tiene la pluma = John has the pen.
 - Juan **la** tiene. = John has it.
- **Juan lo tiene**
 - Juan tiene = John has
 - Juan tiene el libro. = John has the book.
 - Juan **lo** tiene. = John has it.

How to use pronouns 5:

- Likewise, if the direct object of the sentence changes from singular to plural, the plural pronoun must be used.
- **Juan lo tiene.**
 - Juan tiene = John has
 - Juan tiene el libro = John has the book.
 - Juan **lo** tiene. = John has it.
- **Maria los tiene**
 - Maria tiene = Mary has
 - **Maria** tiene los libros. = Mary has the books.
 - **Maria** **los** tiene. = Mary has them.

Compare Spanish and English:

- “Lo tengo” and “La tengo” both mean “I have it”
- “It” has two forms in Spanish
 - lo
 - la
- “Tengo” (1 word Spanish) = “I have” (2 words English)
- Different word order; Spanish pronouns (lo/la) comes before the verb. English pronouns (it) comes after the verb.

Translation is not always a good idea

- Sometimes translation works
 - John eats the soup.
 - Juan come la sopa.
- Sometimes, not so well
 - I eat the soup.
 - Yo como la sopa.
 - *somewhat redundant because “como” already conveys “yo”*
- Other times, you end up with something incorrect!
 - I eat it. (the soup- sopa)
 - Yo como la.
 - *The correct form would be: “La como.”*
- It’s a good idea to think about word groups instead of individual words; *la como, lo como, la leo, lo leo, la veo, lo veo, la tengo, lo tengo.*

Subjects other than “Yo”

- In the previous examples (*la como, lo como, la leo, lo leo, la veo, lo veo, la tengo, lo tengo*), it is clear that the subject of each sentence is “I” because they are conjugated in the “yo” form. With other forms, you may need to add a word to clarify the subject.
 - Juan la come. (la comida)
 - María lo tiene. (el libro)
 - El chico la compra. (la pluma)
 - La chica lo ve. (el edificio)
 - Ustedes lo leen. (el periódico)

Plural direct objects

- Los come. Juan los come. (sándwiches)
- Los tiene. María los tiene. (libros)
- Las compra. El chico las compra (revistas)
- Los ve. La chica los ve. (coches)
- Los compra. Ella los compra (televisores)
- Las tenemos. Nosotros las tenemos. (mesas)

Direct object as a person

- Te conozco. I know you.
- Ella lo ama. She loves him.
- Ella me ama. She loves me.
- Juan la ve. Juan sees her.
- Ellos nos llaman. They call us.
- Los llamamos. We call them.

APÉNDICE B

ACTIVIDAD 2.1.4 DEL PROGRAMA NC

Actividad 4

Selecciona (x) la casilla correspondiente.

	Ustedes y yo	El miércoles	el libro	Tú y yo	luego
Nos					
Nos					
Lo					
Más tarde					
El próximo día					



APÉNDICE C

ACTIVIDAD 2.2.2 DEL PROGRAMA NC (ACTIVIDAD CONSTRUCTIVISTA)

The screenshot shows a web browser window titled "Texas State Spanish" with the URL http://www.mhlearningsolutions.com/texas_state_spanish/. The browser's address bar and tabs are visible. The website's navigation menu on the left lists various units and chapters. The main content area is titled "Actividad 2" and includes the instruction "Mira, lee y completa." Below this, there is a listening exercise with a table of items and their quantities.

Actividad 2
Mira, lee y completa.

	¿cuántos?	¿de cuántos?	¿cuántos?
A susodichos	10		
A él	10		
A usted	10		
20 libro de español	20		
Unos libros	20		

APÉNDICE D

PRESENTACIÓN SEMI-CONSTRUCTIVISTA

lo, la, los, las

**Mirar: Unidad 2,
Capítulo 1, Video 1,**

http://www.mhlearningsolutions.com/texas_state_spanish/

El diálogo del video

- *Andres*: Tengo que ir a la librería a comprar el libro de español. ¡¿Vienes?!
↓
- *Juan*: Sí, vamos. Yo también **lo** tengo que comprar.

—¿Qué es **lo**?

lo = el libro de español

Hay algunos verbos que necesitan un “qué”

- | | |
|-----------|-------------|
| • comprar | • necesitar |
| • tener | • comer |
| • hacer | • vender |
| • dar | |

COMPRAR

—Compro.

- ¿qué compras?



COMPRAR



¿qué vas a comprar?



- Voy a comprar el libro de español.

COMPRAR

- ¿Vas a comprar el libro de español en la librería?

↓
lo

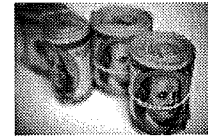


- No, lo voy a comprar en el internet.

TENER

- (Tú) ¿tienes?
» ¿Qué?

↓



- ¿Tienes el dinero para la renta?

TENER

- ¿Tienes el dinero para la renta?

↓
lo



↓
Sí, sí lo tengo.

HACER

- María hace.
—¿qué hace?

↓



- Hace su tarea.

HACER

- ¿Cuándo hace su tarea María?

↓
la



↓
La hace por la tarde.

NECESITAR

- Él necesita.
» ¿qué necesita él?

↓



- Necesita ayuda.

NECESITAR

- ¿Necesita ayuda?

↓
la



↓
Sí, la necesita.

COMER

- Comemos.
» ¿Qué comen?

↓



- Comemos hamburguesas.

COMER

¿Con qué frecuencia comen hamburguesas?



las

Las comemos con frecuencia

VENDER

• IKEA vende.

¿qué vende?



• Vende muebles.



VENDER

¿Dónde venden muebles modernos?



los



los venden en IKEA.

me, te, le, nos, les.

Mirar: Unidad 2, Capítulo 2, Video 1

http://www.mhlearningsolutions.com/texas_state_spanish/

El diálogo del video



• Andres:

Le voy a mostrar la biblioteca a Juan. ¿Nos acompañas?!



¿A quién representa le?

le = a Juan

El diálogo del video



• Andres:

Le voy a mostrar la biblioteca a Juan. ¿Nos acompañas?!

OBSERVA: le and a Juan both appear in the sentence.
Le is **not** a substitute for a Juan.

El diálogo del video



• Andres:

Le voy a mostrar la biblioteca a Juan. ¿Nos acompañas?!



¿A quién representa nos?

nos = a nosotros

(a Juan y yo)

Hay algunos verbos que necesitan "a quién"

- ayudar
- dar
- amar
- llamar
- enviar
- decir
- mostrar
- mandar
- prestar
- gustar**

DAR

- Doy las flores.
- ¿a quién das las flores?



- Le doy las flores a María.
- Le doy las flores.

(The "le" here does not replace "a María," but they can be used together for clarification.)

AYUDAR

- Ella ayuda.
- ¿a quién ayuda?



- Me ayuda a mí.
- Me ayuda.

(Here, the "a mí" is not necessary, because "me" already makes it clear. But both can be used for emphasis.)

AMAR

- Amo.
- ¿a quién amas?



- Te amo a ti.
- Te amo.

(Here, the "a ti" is not necessary, because "te" already makes it clear. But both can be used for emphasis.)

LLAMAR

- Mi hermana y yo llamamos.
- ¿A quiénes llamamos?



- Nos llamamos a nosotras.
- Nos llamamos.

(Here, the "a nosotras" is not necessary, because "nos" already makes it clear. But both can be used for emphasis.)

DECIR

- Él dice.
- ¿a quién dice?



- Les dice a sus amigos.
- Les dice.

(The "les" here does not replace "a sus amigos," but they can be used together for clarification.)

APÉNDICE E

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Name _____

Prueba diagnóstica

Directions: Underline the direct object and circle the indirect object in the following sentences.

1. Paul took the flowers home to his wife.
2. Where did Isaac buy his books?
3. Matt gave her a present.
4. Do you understand the lesson?
5. I know Mary and Rosanne.
6. Jessica buys her textbooks in the University bookstore.
7. My parents call me every Thursday.
8. To whom do you tell your secrets?
9. Who is going to take you to the airport?
10. I don't want them anymore.
11. No, I won't lend you the car.
12. With whom do you spend your time?
13. I want to make them dinner.
14. Shall I save you all seats?
15. Mrs. Simmons sent you this message.

OBRAS CITADAS

- Arndt, Jeff, Alfredo Duarte, Tony Federico, Juan Gómez Rodríguez, Ken Ryan, and Mónica Zapico Falconer. *StudySpanish*. 20 marzo 2010. Web. 20 octubre 2010. <<http://www.studyspanish.com/lessons/dopro1.htm>>
- Gass, Susan M. and Larry Selinker. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Print.
- Gragera, Antonio. "Methodological Observations." 2009. *Microsoft Word* file.
- . "Online Second Language Learning Neurolinguistic Model." *Proceedings of the 6th International Conference on Education and Information Systems. Technologies and Applications: EISTA*. Orlando: 2008. Web. 22 July 2009.
- Knorre, Marty, et al. *Selected material from puntos en breve*. 2^a ed. Boston: McGraw Hill, 2007. Print.
- Laurie, Judith A. "Pronouns for Proficiency: A Package Approach" *Hispania*, Vol. 76, No. 3 (Sep., 1993) pp. 606-612.
- Lightbown, Patsy M. and Nina Spada. *How Languages are Learned*. New York: Oxford UP, 2006. Print.
- Luu, Chu Chih. "Evolution of Constructivism" *Contemporary Issues in Education Research*, Vol. 3, No. 4 (April 2010) pp. 63-66. Print.
- McLaughlin, Barry. *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. Print.
- Meadows, Claire. "Un nuevo acercamiento a la enseñanza del español como segunda lengua: el modelo Neurocognitivo." MA thesis. Texas State University-San Marcos, 2009. Print.
- Omaggio, Alice. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle, 1986. Print.
- Skehan, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. New York: Oxford UP, 1998. Print.

Sweller, John. "What Human Cognitive Architecture Tells Us about Constructivism," *Constructivist Instruction: Success or Failure?* New York: Routledge, 2009. Print.

Tobias, Sigmund. "An Eclectic Appraisal of the Success or Failure of Constructivist Instruction," *Constructivist Instruction: Success or Failure?* New York: Routledge, 2009. Print.

VITA

Erin E. Mursch was born in San Antonio, Texas, on November 7, 1985, the daughter of Mary Elizabeth and Douglas Alan Mursch. After completing her work at John Marshall High School, San Antonio, Texas, in 2004 she entered Texas State University-San Marcos, where she was a member of the NCAA soccer team. During the summer of 2007, she studied abroad in Spain, where she attended la Universidad de Granada. She received the degrees of Bachelor of Arts in Spanish and Bachelor of Arts in Public Relations from Texas State in December 2007. In January 2008, she entered the Graduate College of Texas State University-San Marcos to pursue a Master of Arts degree in Spanish and a Texas Educator certificate for secondary education.

Permanent Address: 6407 Longhouse Court

San Antonio, Texas 78238

This thesis was typed by Erin E. Mursch