

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



**EFFECTOS DE UNA TECNICA DE LECTURA Y
ESCRITURA INTEGRADA EN LA ENSEÑANZA
DE INGLES PARA LA EDUCACION MEDIA BASICA**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A**

LAURA PEREZ PALACIO

MEXICO, D. F.

1979



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

001100
000001
1575
29
EJ: 2

M- 23248

pts. 448

EL PRESENTE TRABAJO SE REALIZO GRACIAS

A LA AMPLIA COLABORACION DE LA SEÑORITA PROFESORA:

BERTHA GOMES MAQUEO

Jefe de Clases de inglés de la Secretarfa de Educación Pública

PROFRA. SOCORRO PELLON RIVEROLL

Directora de la Escuela Secundaria

Diurna No. 73, Isidro Fabela Alfaro.

PROFRA. ROSAURA REVUELTAS

Sub-Directora de la Escuela Secundaria

Diurna No. 73, Isidro Fabela

PROFRA. CECILIA OLIVIER

Maestra Titular de los

grupos que participaron

en el experimento.

A MIS PADRES

A MI FAMILIA

A MIS MAESTROS

EN ESPECIAL, A MI DIRECTOR DE TESIS
MAESTRO, JAVIER AGUILAR VILLALOBOS

A LOS NIÑOS

A MIS AMIGAS

A MIS AMIGOS

WE CANNOT TEACH A LANGUAGE,
WE CAN ONLY CREATE THE CONDITIONS
UNDER WHICH IT WILL BE LEARNED

HUMBOLDT

CAPITULO I

ACERCA DEL LENGUAJE

1.1 ALGUNAS CONCEPCIONES ACERCA DEL LENGUAJE

1.2 EL SIGNIFICADO

CAPITULO II

ADQUISICION DE LA PRIMERA LENGUA

CAPITULO III

APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

CAPITULO IV

UNA VISION GENERAL DE LOS METODOS EMPLEADOS EN LA
ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

CAPITULO V

EL MOMENTO DE INTRODUCCION DE LA FORMA ESCRITA

CAPITULO VI

EXPERIMENTO

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

I N T R O D U C C I O N

Hoy en día, la enseñanza de idiomas en México ha cobrado un auge verdaderamente inusitado. Resulta impresionante la proliferación de escuelas de idiomas y de escuelas bilingües tanto en la metrópoli, como en las principales ciudades de provincia.

Por otro lado, la lengua extranjera es una materia obligatoria dentro de los programas de educación media básica y superior; de ahí que, la mayoría de los mexicanos escolarizados hayan tomado alguna vez cursos de lenguas extranjeras, principalmente inglés y francés. Ante este fenómeno, resulta imposible permanecer ajenos a los factores que han dado lugar a tal efervescencia.

Un punto clave es el hecho de que México, como otros países subdesarrollados, posee una economía dependiente. La mayor parte de las empresas establecidas en México cuentan en mayor o menor proporción con capital extranjero; dichas empresas deben mantener relaciones con sus filiales en países de idioma distinto al español, por lo que la necesidad de personal bilingüe se hace patente. El personal bilingüe es también útil para las empresas mexicanas que exportan materias primas y energéticos.

La dependencia económica, se ve acompañada también de dependencia científico-tecnológica. En las Universidades mexicanas se ha planteado la necesidad de que sus jóvenes científicos y técnicos en ciernes, lean por lo menos un idioma extranjero, con el objeto de que estén en contacto con el avance mundial de la Ciencia y la Tecnología. La política nacional ha planteado la meta de que dichos avances sean adaptados y superados en lo posible, en su aplicación a la realidad mexicana.

Existe otro núcleo de población que, aunque poco numeroso, hace valer su interés por el entendimiento de otras culturas. Los viajes y las relaciones sociales serían otras de las razones para el aprendizaje de idiomas.

Sea cual fuere el motivo que una persona tenga para estudiar una lengua extranjera, deberá estar consciente del peligro que representa la adquisición de costumbres y actitudes ajenas a lo mexicano, fenómeno que se ha denominado penetración cultural.

De lo anterior se desprende que, la enseñanza de idiomas plantea problemas de muy diversa índole, involucra así gran variedad de disciplinas como serían: la Lingüística, la Pedagogía, la Sociología, la Antropología, la Economía y la Psicología.

Sin intentar menospreciar el papel que juegan las otras ciencias, la Psicología aunque joven aún, ha brindado, no pocas contribuciones al campo de la enseñanza de idiomas. Muy brevemente, puede decirse que cualquier método o técnica de enseñanza se apoya necesariamente en principios o modelos de aprendizaje, surgidos éstos dentro del ámbito de la Psicología. Asimismo, en una situación de aprendizaje, donde maestro y alumno confluyen, es imposible negar la importancia de procesos tales como la motivación, la percepción y la memoria, entre otros.

En México, como en todos los países del mundo, la enseñanza de idiomas atraviesa por un período de cambios que intentan dar solución a los diversos problemas. Por ejemplo, los maestros de inglés de las escuelas oficiales que respondieron a la encuesta aplicada en este estudio, planteaban que, resulta agotador y no siempre efectivo el trabajar con grupos de cincuenta alumnos. Los alumnos de estos grupos tienen en general, pocas oportunidades de participación individual, pues el maestro debe procurar que todos sus alumnos practiquen ya que de lo contrario surgirían problemas de disciplina.

En ocasiones, los alumnos, muestran escaso interés o motivación debido tal vez a que las clases no son adecuadas a su edad e intereses, a la falta de preparación por parte del maestro y también al disgusto por el idioma que son forzados a estudiar.

Algunos de los maestros se han quejado de la extensión de los programas a cubrir en vista de que, únicamente se tienen tres horas de clase a la semana.

A la fecha, se cuenta con programas más adecuados a la situación de clase y a la duración del curso, así como también se realizan seminarios, con el objeto de actualizar a los maestros acerca de las mejores técnicas a emplear dadas las características de la situación escolar mexicana; ya que los métodos exitosos en otras latitudes, pueden no adaptarse a nuestras muy peculiares formas de trabajo.

Existe una amplia perspectiva para la investigación sobre la enseñanza de idiomas en México, en vista de lo cual, el presente trabajo intenta introducir al lector al campo de la enseñanza de lenguas, partiendo de una visión general del estudio del lenguaje, adquisición del mismo, y los métodos empleados en la enseñanza de idiomas. Se presenta a continuación, una descripción del contenido de cada capítulo y su objetivo fundamental.

CAPITULO I ACERCA DEL LENGUAJE.

Los estudios acerca del aprendizaje de un idioma se ubican por necesidad lógica dentro del estudio del lenguaje. En este capítulo, se pretende dar al lector una visión general de los diversos enfoques al estudio del lenguaje poniendo especial atención al problema del significado.

CAPITULO II ADQUISICION DE UNA PRIMERA LENGUA.

A menudo, se ha planteado que el aprendizaje de una segunda lengua, puede ser equiparado con el fenómeno de adquisición de la lengua materna. Este capítulo reseña los puntos de vista más importantes en cuanto a la adquisición de una primera lengua, los cuales pueden ser tomados como punto de referencia para abordar el aprendizaje de una segunda lengua.

CAPITULO III APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Toca a este capítulo, la explicación de las diversas hipótesis que se han formulado en cuanto al aprendizaje de una segunda lengua; enfatizando las aportaciones psicológicas al respecto.

CAPITULO IV UNA VISION GENERAL DE LOS METODOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

El objetivo principal de este capítulo consiste en dar a conocer la evolución histórica de los diferentes métodos empleados en la enseñanza de idiomas, sus principios básicos y la crítica que ha surgido en contra de cada uno de ellos.

CAPITULO V EL MOMENTO DE INTRODUCCION DE LA FORMA ESCRITA.

Este capítulo presenta la investigación realizada respecto a uno de los dogmas que se han manejado a través del tiempo en la enseñanza de idiomas; dicho dogma es el de posponer la presentación de la forma escrita por considerarla nociva para el buen desempeño de los alumnos de una lengua extranjera. De este modo, se llega a plantear el objetivo final de este trabajo que consiste en observar los efectos de una técnica de lectura y escritura integrada en la enseñanza de inglés, a nivel elemental, para estudiantes mexicanos de secundaria.

CAPITULO I
ACERCA DEL LENGUAJE

1.1 ALGUNAS CONCEPCIONES ACERCA DEL LENGUAJE.

Entre las muchas áreas del comportamiento humano cuya explicación desafia a los teóricos, el lenguaje ocupa sin lugar a dudas, un lugar privilegiado.

El lenguaje ha sido estudiado tanto por filósofos como por lingüistas y psicólogos sin que a la fecha exista un acuerdo en la definición del mismo.

Podríamos trazar el origen de las concepciones actuales del lenguaje, a partir de los conceptos de los filósofos de la antigüedad griega. Es así como Parménides decía que las palabras eran únicamente las etiquetas de las cosas ilusorias. Aristóteles opinaba que la palabra era una voz semántica según convención. La concepción de Platón enfatizaba el aspecto instrumental del lenguaje. Pensaba que el lenguaje era un instrumento y que como tal, éste debía adecuarse a su finalidad.

A través de la Historia Cultural del Hombre, se han dado tantas definiciones del lenguaje que la sola enumeración supera los límites de este trabajo, el cual sólo intenta dar una visión somera del lenguaje visto por algunos de los autores más representativos de este siglo.

Según Sapir (1954), el lenguaje era un método de comunicación privativo del hombre y de naturaleza no instintiva.

Así el hombre comunicaba ideas, deseos y emociones sirviéndose de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada, por lo que se conoce como órganos del habla.

El lenguaje era un hábito social mantenido durante largo tiempo por una comunidad histórica determinada; sus funciones eran las de ordenar y simplificar el mundo de la experiencia humana.

Dentro de la Psicología Soviética, Vygotsky (1973), planteaba que la función primaria del lenguaje era la comunicación es decir, el intercambio social. De esta manera, el lenguaje nacía de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo.

Para Vygotsky, existían dos planos en el estudio del lenguaje, uno era su aspecto interno, significativo y semántico y el otro era su aspecto externo y fonético. Ambos formaban una unidad compleja carente de homogeneidad. Las esferas fonéticas y semánticas seguían líneas evolutivas diferentes, sin que esto implicase que fuesen independientes.

Vygotsky opinaba que el lenguaje externo era la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. Los puntos de vista de Sapir y Vygotsky contrastan con el de Bloomfield, representante en la lingüística del enfoque comúnmente denominado Conductismo.

Para Bloomfield (1935), el lenguaje no era más que otra forma de conducta abierta, que operaba en las situaciones prácticas en substitución de otras clases de conducta no simbólica.

Bloomfield pugnaba por un status científico para la lingüística y ésto significó para él un rechazo deliberado de todo dato que no fuera directamente observable e incluso medible físicamente.

Los trabajos de Bloomfield según Lyons (1970), fueron importantes, sobre todo, por sus aportaciones al aspecto metodológico de lo que él proponía como una ciencia independiente, la lingüística.

Aún cuando la mayoría de los autores hablen del lenguaje, esto no significa de ninguna manera que ellos enfoquen el mismo aspecto del lenguaje. Es por esto que resulta importante señalar la distinción hecha por el lingüista suizo Saussure (1959), entre habla y lenguaje. Al referirse al habla, Saussure señalaba al aspecto puramente individual del fenómeno, en cambio, al referirse al lenguaje, caracterizaba al mismo como un sistema.

Es así como Skinner (1957), prefiere hablar de conducta verbal en lugar de lenguaje, para enfatizar así, la conducta del hablante en forma individual.

Skinner, en forma similar a la de Bloomfield señala que la conducta verbal sirve al hombre para actuar indirectamente sobre el ambiente; es decir, para actuar sobre los demás hombres.

Conducta verbal se refiere a la conducta moldeada y mantenida por sus consecuencias mediadas. La conducta verbal es

una operante cuyo reforzamiento depende la mayor parte de las veces de otras personas. Para Skinner, el estudio de la conducta verbal abarcaría en primer lugar, la descripción de la misma y posteriormente su explicación de acuerdo a las variables de las cuales dicha conducta es función.

El autor rechaza los enfoques tradicionales basados en lo que llama "ficciones explicativas" y apunta que su estudio de la conducta verbal intenta encontrar las relaciones funcionales que gobiernan la conducta verbal con el objeto de predecirla y controlarla.

Contrariamente, Noam Chomsky (1957), no cree que el progreso de la ciencia y en este caso del estudio del lenguaje, dependa únicamente de la observación rigurosa de la conducta abierta del hombre.

Chomsky hace la división entre la actuación que sería precisamente la parte observable del habla de un individuo y la competencia que se refiere al conocimiento de la lengua que el hablante posee en forma intrínseca y que le permite generar y comprender oraciones que nunca antes ha escuchado.

Según Lyons (1970), Noam Chomsky revolucionó de alguna manera el campo de la lingüística, al señalar a la competencia como el objeto primordial del estudio de esa disciplina.

Según Chomsky la lengua se define por la estructura sintáctica, la que a su vez se ve determinada por las propiedades innatas de la mente humana. El hombre es por naturaleza un

animal sintáctico.

Este autor ha hecho énfasis en la creatividad del lenguaje y así mismo, ha descrito la gramática del mismo, con rigor y precisión matemática.

Desde el punto de vista de Searle (1978), la postura Chomskiana ha sido debatida por su incapacidad para ver la conexión esencial entre el lenguaje y la comunicación, entre el significado y los actos verbales. Su oposición ante el estudio de los actos verbales como base para el entendimiento de la competencia semántica, ha llevado a muchos de sus seguidores a la búsqueda de nuevas concepciones acerca de la competencia lingüística.

De esta manera, se ha esbozado una visión que aunque esquemática, muestra la gran variedad de enfoques en el estudio del lenguaje. Para concluir, vemos que para el maestro de idiomas, una definición del lenguaje le es útil en cuanto abarca todas las manifestaciones del fenómeno al cual se enfrenta, incluso los aspectos no verbales que acompañan al habla. Al maestro de lenguas le interesa no solo la competencia vista desde un punto de vista gramatical y abstracto sino muy especialmente, la competencia comunicativa. Únicamente se podría agregar que, la universalidad, la diversidad y la creatividad parecen ser los únicos hechos incontrovertibles del lenguaje.

1.2 EL SIGNIFICADO

Uno de los principales problemas dentro del estudio del lenguaje, ha sido el del significado.

El estudio del significado pertenece por definición al estudio de la Semántica, sin embargo, antes de que ésta apareciera como una disciplina dentro del campo de la lingüística, algunos criterios semánticos ya habían sido enunciados.

Uno de los primeros intentos por explicar el significado correspondió a Platón, quien decía que el significante es una palabra del lenguaje y el significado es el objeto del mundo que aquella representa. Este tipo de criterio se conoce como el de la Nominación.

Al presente, la Nominación como explicación del significado se enfrenta a graves problemas. El primero de ellos, es que sólo sería aplicable a los sustantivos dejando así sin explicación a los adjetivos, verbos y demás palabras. Otro problema sería que, tampoco explica a todos los sustantivos, puesto que no hay un referente real para los seres que no existen como las hadas o las brujas. En igual situación se encontrarían palabras tales como amor y odio, las cuales se refieren a sentimientos de índole abstracta.

Por último, el criterio de la Nominación cae en franca contradicción sobre todo, cuando cuestiones que denotan un mismo objeto tienen distintos significados como en el caso de: "el lucero del alba, y el lucero de la tarde".

Otros criterios semánticos son los de tipo mediacionista, entre los cuales podríamos mencionar a la teoría del signo de Saussure y el triángulo semiótico de Ogden y Richards.

Para Saussure (1959), existiría una imagen acústica y un concepto unidos por un lazo asociativo de tipo psicológico. Las palabras se verían así reflejadas en entidades conceptuales.

Ogden y Richards (1923), planteaban que existía un símbolo, que era la palabra o el enunciado; el referente que es el objeto y un pensamiento o referencia que sería el vínculo entre el símbolo y el referente. Para estos autores no existiría una vinculación directa entre el símbolo y el referente.

Para Ogden y Richards, siempre que haya una palabra, existirá un concepto y el concepto será el significado de esa palabra.

Algunos puntos de vista psicológicos al respecto del significado, han considerado a éste, como una respuesta condicionada en donde, el objeto de referencia funciona como estímulo incondicionado que provoca una respuesta incondicionada en el observador. La palabra, al aparearse con el objeto, siguiendo el paradigma del condicionamiento clásico, provocaría la respuesta condicionada. Estas respuestas condicionadas constituirían el significado de dichas palabras. Este punto de vista plantea una réplica entre la respuesta incondicionada y la

respuesta condicionada; punto ampliamente discutido, pues es obvio que no todas las palabras producen los mismos efectos que los objetos que ellas representan.

En vista de lo anterior, algunos psicólogos han planteado que la respuesta condicionada podría ser una parte de la respuesta incondicionada Osgood (1953), o bien que la respuesta condicionada tendría el papel de preparar al sujeto para la ocurrencia de la respuesta incondicionada, Morris (1946).

Osgood señalaba que el significado era una respuesta mediacional. Consideraba al significado como una respuesta fraccional implícita condicionada.

Este autor planteó que las respuestas hacia la palabra no eran iguales a las respuestas que se daban ante el objeto y que dichas respuestas aunque primeramente pudieran ser observables se tornaban encubiertas posteriormente.

Dentro de las aportaciones de Osgood, el diferencial Semántico es quizá la más conocida. A través del diferencial semántico, es posible localizar el significado de las palabras dentro de un espacio semántico, comprendido entre dos diferentes significados actitudinales o emocionales.

Existen dos aspectos del significado diferentes aunque relacionados. Uno de ellos es la referencia, la cual versa sobre la relación entre los elementos lingüísticos, palabras o enunciados, y el mundo no lingüístico de la experiencia.

El otro aspecto, el sentido, atañe al sistema de relaciones que se dan entre los mismos elementos lingüísticos.

Algunos teóricos han decidido estudiar uno solo de estos aspectos del significado. Como ejemplo tendríamos a Katz y Fodor (1976), los cuales opinaban que, una teoría semántica debería describir y explicar la capacidad interpretativa de los hablantes. Una teoría de esta naturaleza debería dar cuenta de fenómenos tales como la ambigüedad, la anomalía y la paráfrasis.

Katz y Fodor enfocan el estudio de las relaciones de sentido, sin interesarse en la manera en que los enunciados se usan en relación con el mundo que nos rodea.

El hablante competente de una lengua, entendería una oración en términos de sus partes y de la manera en que éstas se combinan de acuerdo con las reglas de la Gramática.

En contraste, el entorno social juega un papel muy importante para Malinowski (1923), quien pensaba que el contexto era necesario para entender una cierta locución. Planteaba también que las palabras de una lengua no reflejaban a menudo tanto la realidad del mundo, como los intereses de la gente que hablaba.

En relación con Malinowski, Firth (1957), prefirió ver el contexto de situación como una parte del aparato del cual se sirve el lingüista para su trabajo. Firth consideraba al contexto como un constructo esquemático conveniente. Dicho contexto incluía:

- a) Los rasgos relevantes de los participantes, personas o personajes.
 - i) La acción verbal propiamente dicha.
 - ii) Las acciones no verbales.
- b) Los objetos relevantes.
- c) Los efectos de la acción verbal.

Para Firth, todos los tipos de descripción lingüística como la Fonología, la Gramática, y el contexto de situación serían enunciados del significado. Dicho autor planteaba que debería existir una especie de jerarquía entre todas las diferentes formas de enunciar el significado.

Un criterio más extremo, ve el significado de los elementos lingüísticos como totalmente explicado en términos de la situación en la que se lo usa. Además, dicha situación es enteramente definible en términos empíricos o físicos.

Dentro de esta concepción, Bloomfield (1935), pensaba que el significado de una forma lingüística, era la situación en la que el hablante pronuncia dicha forma y la respuesta que provoca en el oyente. De esta manera, Bloomfield define esencialmente el significado como la situación. El significado consistiría en la relación entre el habla y los sucesos prácticos que la preceden y la siguen.

Dentro de la Psicología, Skinner (1957), toma una posición aún más extrema que la de Bloomfield, al especificar que nada surge del intercambio hablante-escucha que no sea enteramente

descrito en función del estímulo y la respuesta observable.

Skinner opina que el significado es una más de las ficciones explicativas, tal como en un momento lo fueron el alma y las ideas. Este autor plantea que, un mismo estímulo puede provocar respuestas diferentes en virtud de que dichas respuestas tienen una historia previa de reforzamiento diferente.

Los críticos de Skinner han declarado que dicho planteamiento sólo se sostiene si se especifica que los estímulos control, son también diferentes. De lo cual se desprendería una dificultad mayor, puesto que no se podría establecer con precisión, cuáles son los estímulos de control, salvo remontándonos a ellos a partir de las respuestas; lo cual contradice abiertamente el objetivo de Skinner en cuanto a la predicción y el control de la conducta verbal.

Chomsky (1965), señalaba que al parecer, toda la información necesaria para determinar el significado de una oración, se podría hallar en la estructura profunda de esa oración. Las estructuras profundas determinarían así el significado, mientras que las estructuras superficiales determinarían los aspectos fonéticos de una oración. En los últimos años, Chomsky ha reconocido que al menos parte del significado está determinado por las estructuras de superficie.

Los alumnos inconformes de Chomsky, los semánticos generativos, señalan que el componente generativo de una teoría

lingüística, no es la sintaxis, sino la semántica. La sintaxis para ellos sería una colección de reglas para dar expresión al significado, de esta forma, no habría necesidad de postular estructuras profundas puramente sintácticas sino en todo caso semánticas. Así, el sistema de Chomsky sería innecesariamente complejo.

De importancia para Psicología y en particular para el aprendizaje de idiomas, sería la postura de Ausbel (1976), quien establece la diferencia entre el significado lógico y el significado real o psicológico.

El significado lógico, es el significado que todo material simbólico posee intrínsecamente, dada su capacidad para relacionarse sustancialmente con ideas pertinentes, dentro de la capacidad de aprendizaje humano.

El significado psicológico, en cambio, estaría dado por la experiencia individual cognoscitiva del sujeto, es decir, el conocimiento que una persona posee al respecto de algo, de ahí que el significado psicológico sea un fenómeno eminentemente idiosincrático.

Esto significa que para una persona que se encuentra aprendiendo un idioma extranjero, todo su bagaje lingüístico y cultural corresponde al significado psicológico. Constituye nuestro reto comprender el proceso que se lleva a cabo entre dicho significado psicológico y el material de la lengua extranjera a aprender.

Todas las diferentes concepciones acerca del significado resultan importantes para el maestro de idiomas. El debe tomar en cuenta tanto las relaciones de sentido como las relaciones de referencia y más específicamente de aplicación, es decir, las relaciones que existen entre las oraciones de un idioma y las situaciones y objetos en el mundo, lo cual nos lleva a enfatizar la importancia del contexto en la enseñanza de idiomas.

Es así, como se han esbozado algunos de los distintos enfoques al estudio del significado. La pluralidad de respuestas a la pregunta ¿Qué es el significado?, es tan solo una muestra de la gran complejidad inherente al estudio del lenguaje.

CAPITULO II

ADQUISICION DE LA PRIMERA LENGUA

Se podría afirmar, que el estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje, ha sido tratado en forma un tanto cuanto marginal, tanto por parte de la lingüística como por parte de la Psicología del Desarrollo y de otras ciencias afines. No obstante lo anterior, los teóricos interesados en el campo, han reunido una cantidad respetable de datos fundamentalmente de tipo descriptivo, los cuales han sido de gran utilidad en el intento de explicación de este proceso.

Dichos datos abarcarían desde el momento en que el bebé emite su primer sonido, hasta que el niño puede comprender y generar todas las estructuras de la lengua del grupo social al cual pertenece. Ahora bien, durante el primer año de vida, el bebé atraviesa por tres fases distintas en la adquisición de lo que posteriormente será su lengua materna. En la primera de estas fases, el niño emite sonidos que más bien podríamos caracterizar como de índole orgánica. Alrededor de los tres o cuatro meses, el bebé pasaría a la segunda etapa caracterizada ésta por el balbuceo, también llamado juego vocálico. Se ha dicho que en esta etapa, el bebé emite una gran variedad de sonidos, incluso algunos que no pertenecen al componente fonético de su futura lengua materna.

Las combinaciones consonante-vocal suelen ser características de esta etapa, así como también se presenta en muchas ocasiones la Ecolalia.

Hasta aquí, el desarrollo del lenguaje de todos los niños del mundo, parece llevarse a cabo de la misma manera, ya que incluso, los niños sordos atraviesan por esta etapa del juego vocálico-balbuceo.

La tercera etapa, tendría como característica principal la imitación, como etapa previa a la emisión de las primeras palabras, lo cual daría término a lo que algunos teóricos han llamado fase pre-lingüística.

Las primeras palabras surgen al año aproximadamente. Estas palabras aparentemente iguales a las del adulto, tienen la peculiaridad de expresar frases enteras a través de una sola palabra, de ahí el nombre de holofrases. A este respecto, Vygotsky (1973), señalaba la importancia de ver como el componente semántico y el fonético seguían formas evolutivas diferentes.

Mientras que el componente fonético se diversifica, el componente semántico de cada palabra se restringiría cada vez más.

Entre otras características, el niño de un año, escucha con atención e imita, también entiende expresiones como toma y dame, entre otras, Gesell (1967).

Todas estas características con respecto al lenguaje, son para Piaget, no los orígenes de las operaciones intelectuales, sino más bien un síntoma de que la función semiótica se está elaborando a través de varias facetas como son: la imitación diferida, el juego simbólico y las imágenes mentales, así como también el lenguaje, Inhelder y Chipman (1976).

De esto, se desprendería el énfasis dado por Piaget, acerca de que el lenguaje constituye un factor del desarrollo cognoscitivo mediante el cual resulta socializado el pensamiento.

La importancia del primer año y del período sensorio-motor en general, sería el surgimiento de la capacidad para el pensamiento representacional, que se desarrollaría en un principio a partir de la imitación principalmente.

Las primeras palabras del niño han dado lugar a un gran número de preguntas y de posibles respuestas. Una de ellas sería ¿Cómo aprende el niño sus primeras palabras?.

Al respecto, Mowrer (1954), señalaba que el bebé aprendía sus primeras palabras, en virtud de que las palabras del adulto adquirían un valor reforzante secundario, durante las rutinas de alimentación y cuidado del niño.

Al parecer, los paradigmas de condicionamiento clásico y operante dan una explicación plausible de como se adquieren

las primeras palabras.

Skinner (1957), ha enfatizado el papel de las respuestas ecoicas y el moldeamiento en el aprendizaje de las primeras palabras.

Sin embargo, todas estas explicaciones se complican cuando el niño, alrededor de los dieciocho meses empieza a emitir frases de dos palabras, a través de las cuales el niño muestra algo más que la habilidad para etiquetar o repetir. En esta etapa, si consideráramos que el niño se encuentra únicamente imitando, se tendría que concluir que lo hace de una manera muy original.

El habla del niño de dos años aproximadamente, parece seguir patrones gramaticales muy especiales diferentes de los de los adultos, Ervin Tripp (1964).

Un intento por describir estos patrones gramaticales sería la gramática de Pivotes, Braine (1963).

Según esta gramática, las palabras del niño estarían divididas en dos clases. Una de ellas, las palabras pivote (P) ocurrirían frecuentemente en el habla infantil, generalmente acompañadas de otras palabras menos frecuentes que serían las palabras (X) abiertas. Este tipo de gramática plantea los siguientes ordenamientos posibles: P-X, X-P, X-X. Es posible observar como este tipo de gramática, es fundamentalmente descriptivo de las expresiones de dos palabras.

La gramática de pivotes, presenta algunos problemas, los cuales han sido descritos por Brown (1976), quien encontró al revisar los datos de las investigaciones sobre gramática de pivotes, que las palabras que para un niño habían funcionado como pivotes no funcionaban como tales para los demás niños. Señalaba también, que muchas de las expresiones de los niños estudiados, no correspondían a la gramática de pivotes propuesta por Braine. Para Brown, las expresiones de los niños estudiados se reducían a una gramática de palabra + palabra, las cuales se encuentran lejos de constituir algún tipo de gramática en particular.

La dificultad para explicar cómo adquiere el niño el lenguaje, ha hecho que algunos autores propongan, que los niños nacen genéticamente programados para abstraer la estructura de la lengua y que sólo necesitarían escucharla lo suficiente, para que dicha habilidad se desarrolle automáticamente, Lenneberg (1967), un tanto cuanto similar sería la postura de Chomsky (1957), quien postulaba la existencia de un mecanismo innato de adquisición del lenguaje.

Independientemente de las distintas posturas teóricas acerca de la adquisición del lenguaje, éste prosigue su desarrollo gradual que incluye las expresiones de tres palabras, los juicios negativos, los soliloquios y otros aspectos no menos importantes.

Se ha considerado que alrededor de los seis años, el niño ha adquirido su lengua materna, sin embargo, algunos aspectos de la comprensión y producción de estructuras lingüísticas más complejas, se desarrollarían en el transcurso de los años siguientes, como lo han demostrado los estudios de la Psicolingüística Piagetiana.

Es así, como se ha esbozado una visión general acerca de la adquisición de la lengua materna. Los fundamentos aquí expuestos, resultan de gran utilidad para comprender el proceso de evolución de la Pedagogía de una segunda lengua.

CAPITULO III

EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Una de las principales aportaciones de la Psicología, al campo de la enseñanza de idiomas, ha sido la de proponer modelos que guíen y expliquen el aprendizaje de una segunda lengua.

Al respecto, es posible distinguir entre dos grandes grupos: los conductistas y los cognoscitivistas, ambos difieren tanto en los principios de los cuales parten, como también en la práctica pedagógica.

Dakin (1973), caracteriza a los dos enfoques de la siguiente manera; los conductistas basarían su modelo en dos leyes generales y un principio, los cuales se describen a continuación.

1.- La ley del ejercicio.- La cual supone que para que un organismo aprenda, debe responder activamente ya sea apretando un botón o emitiendo una respuesta en la lengua extranjera.

2.- La ley del efecto.- Esta ley plantea que si una respuesta es reforzada por la presentación de un evento placentero o la retirada de algún estímulo aversivo, el aprendizaje de dicha respuesta será más efectivo. De acuerdo a lo anterior, resulta necesario que el estudiante emita la respuesta correcta, para que ésta pueda ser reforzada, por lo que se deduce que el maestro de idiomas con una orientación conductista tratará de evitar al máximo que sus alumnos cometan errores; para este

ffn, se sirve del principio de moldeamiento.

3.- Moldeamiento.- A través de este procedimiento, las respuestas que se desea que el estudiante aprenda, son divididas en una serie de pequeños pasos que pueden ser alcanzados exitosamente por el alumno y ser por lo tanto reforzados; todo esto, dentro de un proceso acumulativo, hasta alcanzar la respuesta final.

Esta aproximación al aprendizaje de lenguas ha sido a menudo identificada como Teoría de la Formación de Hábitos. Esta aproximación tuvo gran aceptación sobre todo en los años sesenta cuando se desarrolló una metodología acorde con sus principios.

Ahora bien, la otra gran corriente, la de los cognoscitivistas, algunas veces también llamados mentalistas, plantea según Dakin los siguientes principios.

1.- La necesidad de experiencia. Inspirados en Piaget señalan que la experiencia relevante debe ser tomada como un requisito para el aprendizaje, la mente no es concebida como una tábula rasa sino como una entidad con un potencial para la adaptación.

2.- Los procesos de asimilación y acomodación como partes constituyentes del proceso de adaptación. Como se sabe, en la asimilación el organismo incorpora la nueva experiencia a su estructura mental, ejerciendo una acción modificadora sobre la misma.

En la acomodación por el contrario, es el organismo el que debe modificar sus estructuras y esquemas para poder incorporar la nueva experiencia.

Para una persona que se enfrenta por primera vez a un idioma desconocido, podrá escuchar los sonidos pero no los podrá asimilar hasta que su oído se haya acomodado a ellos, para poder distinguirlos y acomodarlos en palabras. El aprender un nuevo idioma implica que el individuo, debe adaptar sus estructuras mentales, para el aprendizaje de nuevas reglas y conceptos.

Por último, el proceso de aprendizaje es determinado no por lo que el maestro elige enseñar, sino por lo que el individuo es capaz de aprender en ese momento.

Para el maestro de orientación cognoscitiva, los errores juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, puesto que le indican al alumno que hay algo nuevo que debe aprender; ya que cuando todos sus intentos por utilizar el conocimiento que ya posee fallan, el alumno se ve forzado a comprender que se enfrenta a un problema de acomodación.

Carroll (1965), en alusión a la postura cognoscitiva señalaba que el aprendizaje de una lengua es un proceso de adquisición consciente de los patrones fonológicos, gramaticales y lexicales de la lengua, a través del estudio y análisis de dichos patrones. Es así como resulta conveniente considerar la

aproximación de Landa (1976), al problema del aprendizaje de lenguas extranjeras. Este autor opina que el aprendizaje de una lengua puede ser visto como una serie de operaciones algorítmicas para resolver problemas de carácter verbal.

Landa distingue entre lo que sería un proceso algorítmico, es decir, un sistema de operaciones que se deben llevar a cabo en un orden determinado y secuencial para la solución de un problema dado y un proceso de carácter algorítmicoide en donde las operaciones ocurren simultáneamente o casi simultáneamente como en la conducta verbal.

Los procesos algorítmicos pueden tener dos orígenes.

1.- Como resultado del desarrollo de un proceso algorítmico que se ha transformado en un proceso simultáneo, instantáneo e inconsciente (Automatización).

2.- Como un proceso simultáneo e instantáneo desde un principio, es decir, de naturaleza inicialmente algorítmicoide.

Según este autor, en todos los actos verbales hay de hecho algo que es dado y algo que se va a obtener. El proceso de percibir y entender el lenguaje, representa una transición a partir de lo que es dado (formas del lenguaje) a lo que se intenta obtener (mensaje-significado). El significado del mensaje es la solución del problema de percibir y entender el lenguaje.

El problema de la producción del lenguaje sería el caso contrario, un pensamiento dado (significado) debe ser transmitido

y el problema es encontrar las formas para expresarlo adecuadamente.

Ahora bien, los problemas a los que los alumnos se enfrentan cuando tratan de aprender una lengua extranjera, son según este autor los siguientes:

1.- Los alumnos no saben qué elementos son clave en una emisión verbal.

2.- No saben como aislar dichos elementos.

3.- Fallan en aislar e identificar todos los elementos que deben ser aislados.

4.- Ellos no saben cómo emplear las reglas para ir, de lo que es dado a lo que es requerido.

Para Landa, en la enseñanza de idiomas hay gran cantidad de problemas que pueden ser descritos y enseñados algorítmicamente, hasta llegar a la automatización. Estos problemas serían básicamente de dos tipos.

a) De análisis, es decir, de aislamiento y detección de elementos claves.

b) De las operaciones de transformación para resolver los problemas ya mencionados con anterioridad.

Tomando en cuenta lo anterior, Landa propone el diseño de algoritmos para la percepción del mensaje verbal, algoritmos gramaticales a nivel morfológico y sintáctico y algoritmos para la comprensión del significado gramatical y semántico.

Los resultados obtenidos en las investigaciones que han utilizado algoritmos en la enseñanza de idiomas, han encontrado que algunos estudiantes, asimilan mejor cuando están conscientes del problema verbal al que se enfrentan, mientras que para otros estudiantes esta conciencia les es innecesaria y en ocasiones, va en detrimento de su progreso.

La postura que se tome ante este problema, dependerá también de las metas que se pretenda lograr con los estudiantes, es decir, el manejo práctico, utilitario de la lengua o bien, el manejo y el conocimiento de la misma.

Otra aportación relevante al problema del aprendizaje de una segunda lengua, es la de Ausbel (1976). Este autor opina que en una actividad como el aprendizaje de una lengua extranjera, la cual se caracteriza por la gran cantidad de material a aprender, el aprendizaje de tipo significativo, resulta un proceso mediante el cual, se puede lograr una mayor retención del material, a través del proceso de inclusión dentro de una estructura de conocimiento pertinente.

Al aprender una lengua extranjera, se establecen equivalencias, entre los nuevos símbolos del idioma a aprender y sus correlatos ya significativos en la lengua materna. Una de las características del aprendizaje significativo, sería su reacción en contra del aprendizaje repetitivo, por considerar que únicamente explica una pequeña parte del aprendizaje humano.

El aprendizaje significativo, palantearía el criterio de la retención en memoria a largo plazo, como un indicador de la ocurrencia o no de aprendizaje.

Parafraseando a Ausbel, Brown (1972), señala que el material aprendido repetitivamente, no interactúa con la estructura cognoscitiva del sujeto, en forma sustancial, éste se aprendería conforme a las leyes de la asociación y su retención se vería afectada por otros materiales aprendidos de la misma forma ya sea antes o después.

De acuerdo con este enfoque, cualquier situación de aprendizaje, puede ser significativa si la estructura mental del sujeto, está en disposición de relacionar el nuevo material, con aquel que ya conoce.

Por último señalaremos que la interacción del nuevo material lingüístico, con el de la lengua materna sostenida por Ausbel, constituye uno de los principales puntos de investigación en la actualidad como se verá a continuación.

Para las aproximaciones recientes al aprendizaje de una lengua, la lengua materna del individuo juega un papel tan importante como la lengua que va a aprender.

En los últimos años, el análisis de errores que antes únicamente servía para prever los errores de los alumnos y preparar el material educativo al respecto, ha evolucionado hacia una nueva concepción de los errores de los alumnos.

Las respuestas incorrectas de los alumnos, son una evidencia de las reglas que él utiliza y de las hipótesis que él prueba, revelan también las estrategias que él emplea para aproximarse a la nueva lengua. El lenguaje del aprendiz, es ahora visto como una clase de competencia transitoria, que puede ser un buen campo para corroborar e investigar hechos importantes del lenguaje.

Corder (1974) sugiere que el aprendiz, emplea o establece su propio programa de aprendizaje y que éste puede ser más efectivo que un programa preparado exprofeso para enseñarle el nuevo idioma.

Los factores importantes para entender el idioma del aprendiz serían según Richards y Sampson (1974), los siguientes:

- 1.- La transferencia.
- 2.- La interferencia intralingual
- 3.- Los efectos de la situación socio-lingüística.
- 4.- La modalidad de la exposición a la lengua extranjera.
- 5.- La modalidad de producción.
- 6.- La edad del aprendiz.
- 7.- La inestabilidad del sistema lingüístico del aprendiz.
- 8.- Una jerarquía universal de dificultad.

1.- La transferencia: las oraciones en la lengua a aprender (Target Language, T.L.) pueden exhibir interferencia de la lengua materna (Native Language, N.L.)

2.- Interferencia intralingual. Se refiere a los errores del alumno que reflejan no la estructura de la lengua materna, sino generalizaciones basadas en su exposición anterior a la lengua extranjera. Esto independientemente de la transferencia, ya que se ha encontrado, que estudiantes de muy diversas lenguas maternas cometen los mismos errores, lo cual sugiere que ellos están empleando una misma estrategia.

3.- La situación sociolingüística. Diferentes escenarios para el aprendizaje del idioma, resultan en distintos tipos y grados de aprendizaje del mismo.

Por ejemplo, en el caso en que dos idiomas se aprenden en un mismo contexto sociocultural (Bilingüismo compuesto), o bien en diferentes contextos (Bilingüismo coordinado).

El considerar a la situación sociolingüística, lleva necesariamente a considerar también a las variables motivacionales generales en relación, con las necesidades y percepciones del aprendiz.

La motivación puede ser de tipo utilitario o bien de tipo integrativo, es decir, de integración a los miembros de otro grupo lingüístico diferente del de procedencia.

4.- Modalidad.- El lenguaje del aprendiz puede variar de acuerdo a la modalidad de exposición y de producción de la lengua extranjera. Se puede exponer al alumno únicamente a la estimulación auditiva o bien, acompañarlo con la estimulación visual. Resulta

interesante observar como la mayor parte de la interferencia, se produce al nivel de la producción y pocas veces al nivel de la recepción, por lo que se considera que recepción y producción son dos sistemas distintos.

5.- Edad.- Un quinto factor que puede afectar los sistemas aproximativos del aprendiz, es su edad. A menudo se ha equiparado el aprendizaje del idioma extranjero con la adquisición de la lengua materna por parte del niño. En contra de lo anterior se ha dicho que el niño y el adulto no se asemejan en la cantidad de conceptos que manejan ni tampoco en su capacidad de memoria. Los adultos tienen en general una mejor memoria y una cantidad mayor de conceptos para aprender una lengua. Los niños sin embargo, son mejores imitadores de los sonidos del habla. Ervin Tripp (1964) señala que las estrategias del adulto para aprender una segunda lengua, parecen estar más orientadas hacia el vocabulario que hacia la sintaxis.

La adquisición de la sintaxis no constituye una tarea fácil para el adulto. De acuerdo a la postura Chomskiana el mecanismo para la adquisición de una lengua, estaría desactivado en el adulto. Selinker (1972), sugiere que este mecanismo está activado tan solo en un 5% de los adultos que aprenden una lengua, es decir, sólo aquellos que llegan a tener una competencia propia de un hablante nativo de la lengua. Según este autor, la mayoría de los estudiantes activarían un mecanismo diferente, aunque

también genéticamente determinado.

La comparación adulto-niño, en el aprendizaje de idiomas es un campo prolífico para la investigación, puesto que a pesar de los factores antes mencionados, se han encontrado gran cantidad de similitudes, que llevan a pensar en las características compartidas por ambos procesos. Algunas de estas similitudes son: la comprensión de oraciones relativas por parte de los niños y los adultos que aprenden la misma lengua muestran la misma clase de errores, Cook (1973). Richards (1975), encontró que los adultos empleaban la misma estrategia de simplificación que los niños nativos al aprender indonesio.

6.- La inestabilidad de los sistemas de lenguaje del que aprende.- En general se podría decir que, el lenguaje del aprendiz sigue un desarrollo gradual que lo lleva a aproximarse cada vez más al sistema de la lengua que desea aprender.

Se ha observado que los niveles de comprensión y producción no avanzan a un mismo paso. La competencia receptiva de los estudiantes (las reglas que ellos entienden) va mucho más adelante que su competencia productiva, (las reglas que pueden manejar oralmente). Se ha observado que el idioma del aprendiz sufre una especie de regresión, lo cual constituye una característica más para considerarlo inestable.

7.- Jerarquía Universal de dificultad.- Este factor ha recibido poca atención en la literatura sobre el aprendizaje de lenguas.

Se ha observado que hay cuestiones del lenguaje que son difíciles de aprender, hasta para el hablante nativo de la lengua. Por tanto, si se postula una jerarquía de dificultad para los alumnos con una lengua materna específica, deben incluirse no únicamente las dificultades entre las dos lenguas, sino también tomar en cuenta una posible jerarquía de dificultad universal, no necesariamente determinada por la dificultad de las transformaciones empleadas por el lingüista, sino también al parecer, por la dificultad conceptual que plantean.

El trabajo en análisis de errores, ha probado tener un valor heurístico relevante para la enseñanza de idiomas. Dentro de esta tradición Selinker (1972), identifica al sistema del lenguaje del aprendiz con el término de "Interlanguage". Es decir, un sistema que se asemeja al de la lengua que se desea aprender; pero que tampoco es copia fiel de la lengua materna. Este autor propone que la Psicología del aprendizaje de una segunda lengua, necesita para la investigación de ciertos constructos teóricos, como son:

- 1.- Lengua Materna (Native Language N.L.)
- 2.- Lengua a aprender (Target Language T.L.)
- 3.- Interlenguaje (Interlanguage I.L.)
- 4.- Identificación interlingual, es lo que uniría psicológicamente a los tres sistemas anteriores.
- 5.- Fossilización. Es el proceso por medio del cual, material que se pensaba erradicado, vuelve a surgir en el interlenguaje del aprendiz.

Además de estos constructos, Selinker propone que existe una estructura psicológica latente; que es activada cada vez que el adulto intenta producir significados propios en la lengua que está aprendiendo. Esta estructura psicológica latente, es diferente y existe además de la estructura latente descrita por Lenneberg (1967). Las diferencias entre las dos estructuras latentes serían:

a) La estructura latente de Selinker no tendría tiempo determinado genéticamente para activarse, ni para atrofiarse.

b) Esta estructura psicológica latente de Selinker no tendría relación alguna con ningún concepto gramatical.

c) La estructura de Selinker no necesariamente conduciría al aprendizaje de un idioma natural específico.

d) Esta estructura psicológica latente, podría confundirse con otras estructuras intelectuales del sujeto.

Según este autor los procesos básicos involucrados en el aprendizaje de una lengua serían:

1.- La transferencia como ya ha sido descrita anteriormente

N.L. → I.L.

2.- La transferencia de entrenamiento.

Serían errores no debidos ni a la transferencia de la lengua materna, ni a la sobregeneralización de las reglas del nuevo idioma, sino que estos errores se deberían al orden de entrenamiento.

3.- Estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua.

Estas estrategias funcionan en el momento en que el aprendiz, se dá cuenta de que no posee una competencia lingüística adecuada, para aprender ciertos aspectos de la segunda lengua. A veces, las estrategias, son el resultado de la necesidad de comunicación del aprendiz con los hablantes nativos de la lengua, por lo que estas estrategias se llaman de comunicación.

4.- Sobre-generalización.- Por último, tendríamos el problema de la sobre-generalización del material lingüístico del nuevo idioma, como en el caso del tiempo pasado en inglés, en que tanto los niños hablantes nativos, como los adultos que aprenden inglés como segunda lengua, tienden a producir errores como goed y runed entre otros.

En suma, se podría decir que al presente, hay gran tendencia a considerar que, existe un sistema lingüístico característico del habla en un segundo idioma, el cual es parcialmente distinto de la lengua materna, y de la lengua a aprender.

Este sistema ha tomado diferentes nombres según los autores, "Sistema del aprendiz del idioma" Richards y Sampson (1974). Sistemas aproximativos Nemser (1974), e "Interlenguaje" Selinker (1972).

La presente década en la enseñanza de idiomas, se ha caracterizado por el abandono de posturas conductistas ortodoxas y

la prueba de hipótesis relacionadas con el idioma del aprendiz.

Los resultados parecen alentadores, sin embargo, todavía nos falta mucho por saber acerca del aprendizaje de una segunda lengua y del lenguaje en general.

CAPITULO IV

UNA VISION GENERAL DE LOS METODOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

Es sorprendente encontrar la gran cantidad de métodos que se anuncian como lo más moderno y eficaz en la enseñanza de idiomas, los cuales, generalmente, persiguen fines comerciales.

De ahí que sea importante señalar, ¿qué es un método y como se desarrolla éste a partir de una aproximación?. Según Hammerly (1971), una aproximación, incluye un conjunto de suposiciones, tanto acerca del lenguaje como acerca del proceso enseñanza-aprendizaje del mismo. Mientras que un método se constituye, seleccionando diversas técnicas y procedimientos, todos basados en las suposiciones de la aproximación.

Ahora bien, dentro del conjunto de métodos y aproximaciones existentes en este campo, es posible encontrar dos grandes grupos representativos: los formalistas y los activistas, Rivers (1968).

Los formalistas en general apoyan un aprendizaje de tipo deductivo, es decir, se proporciona la regla al alumno, el cual a su vez la aplica en diversos ejemplos. Para los formalistas hay aspectos que tienen suma importancia en el aprendizaje de la segunda lengua, estos aspectos son: la lectura, la escritura y la traducción.

Para los activistas en cambio, el aprendizaje de una lengua extranjera es de tipo inductivo, esto es, se requiere que el alumno abstraiga una regla a partir de un determinado número de ejemplos. Los activistas proponen que la comprensión oral-auditiva y la habilidad oral, deben ser la base para el desarrollo de la lectura y la escritura.

La mayoría de los métodos descritos a continuación, se sitúan en algún punto del continuo entre estos dos grupos.

Cronológicamente hablando, la mayoría de los autores, coinciden en señalar en primer término, el método gramatical y de traducción que como su nombre lo indica, tiene como fines básicos el conocimiento de la gramática y el entrenamiento en la traducción.

El método supone que el aprender una lengua extranjera, es lo mismo que aprender el Latín o el Griego, de ahí que sus procedimientos incluyan la memorización de largas listas de vocabulario, la ejecución de ejercicios gramaticales detallados donde los alumnos procedan deductivamente a partir de la regla proporcionada por el maestro, también hay explicaciones en la lengua materna de los alumnos y por supuesto, las inevitables traducciones. Los defensores de este método, creen que de esta manera se desarrollan las facultades mentales de los alumnos, principalmente la memoria y la lógica. Este método popular en los siglos XVII y XVIII, permite la evaluación de sus

objetivos partiendo de una perspectiva histórica.

En aquel tiempo, tanto el Latín como el Griego tenían una importancia básica en los programas escolares, ya que por siglos habían sido los idiomas de la Diplomacia, la Literatura y la Ciencia. Los procedimientos memorísticos utilizados en su aprendizaje fueron rápidamente adaptados al aprendizaje de las lenguas modernas.

Los viajes al extranjero aunque ya eran posibles, no contaban con las facilidades que trajo consigo el siglo XX. Resulta lógico pensar que los estudiantes de una lengua extranjera tuvieran mayor acceso a las publicaciones en dicha lengua, que a las personas que en realidad hablaban esa lengua, de ahí el énfasis en el aspecto gráfico de la lengua.

El hecho de situar este método en el pasado, no significa que el método se encuentre en desuso en la actualidad y mucho menos, en las escuelas abocadas a la enseñanza de la literatura o la traducción. Es probable que muchos maestros lo usen por convenir así a sus intereses, ya que no resulta agotador y sí provee al alumno con una tarea precisa y sencilla de evaluar.

Cabe notar que la gente que aprendía el Latín y el Griego, aprendía también algo de la riqueza cultural legada por esos pueblos. Parece ser que al aplicar estos métodos a la enseñanza de las lenguas vernáculas, la forma prevaleció sobre el contenido los alumnos perdieron interés en las lecturas que tenían poco o

ningún mensaje cultural, ya que sólo intentaban demostrar las reglas gramaticales.

Este método parece ser adecuado para estudiantes con un gran interés académico en la naturaleza misma de la lengua, pero no es el método idóneo para enseñar a niños u hombres de negocios.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, este método fué criticado por autores tales como: Montaigne y Locke, quienes señalaron que era monótono y por tanto aburrido. Muchos factores influyeron en la pérdida de popularidad de este método, la crítica de Spencer hacia los métodos tradicionales y sobre todo, el surgimiento de la Psicología como ciencia, con sus aplicaciones al campo del aprendizaje, Lydia (1972).

Estos factores aunados a las circunstancias históricas, provocaron un cambio radical en la enseñanza de idiomas. Surgió una reacción en contra del método gramatical, la cual sostenía que: 1) el lenguaje comprende ambos aspectos: la expresión oral y la escrita. 2) el objetivo fundamental en la enseñanza de una segunda lengua debe ser la comunicación, y 3) el proceso de adquisición de una segunda lengua debe ser inductivo. De estas premisas surge el Método Directo, el cual supone que el aprendizaje de la lengua extranjera es similar al aprendizaje de la lengua materna por los niños, el método se basa en el aprendizaje directo por asociación entre frases y acciones, palabras

y objetos sin recurrir a la lengua materna. Quedan por supuesto excluidas las traducciones, las reglas y las explicaciones. En general, es un método que enfrenta al alumno con el nuevo idioma, no siempre de manera sistemática.

En ocasiones, el Método Directo sugiere tener un período inicial durante el cual los alumnos se acostumbren al nuevo sistema de sonidos, asimismo, sugiere que la forma escrita se presente al alumno tardíamente, basándose en la suposición de que el niño no aprende a escribir su idioma, sin antes dominarlo oralmente.

Las habilidades para escuchar y hablar acaparan la atención del método, la pronunciación aspecto antes descuidado, es enseñada por medio de la imitación. Objetos, dibujos y acciones que se presentan junto con la expresión oral que se desea que los alumnos aprendan, constituyen la base para la enseñanza del vocabulario y las expresiones incidentales.

Sin duda alguna, este es un método mucho más activo e interesante para los alumnos, además, hace que los alumnos pierdan un tanto el miedo a expresarse en el nuevo idioma. Sin embargo, entre los aspectos negativos del método, es posible encontrar que la práctica poco sistemática hace que los alumnos adquieran una falsa fluidez y con esto un progreso relativo.

El método tuvo éxito principalmente con alumnos que tenían gran habilidad para inducir, con maestros lo suficientemente

activos y en los casos en los que el alumno podía escuchar y practicar la segunda lengua fuera de clase.

Los maestros que se percataron de los problemas generados por este método, empezaron a introducir modificaciones tales como: breves explicaciones gramaticales, una mayor cantidad de práctica de las estructuras gramaticales, así como el uso ocasional de la traducción. De esta manera, el método se tornó más ecléctico, Rivers (1968).

Alrededor del año 1880 y también como una reacción en contra del método gramatical, surgió en Alemania un método que procuraba el desarrollo de la pronunciación correcta. El profesor Victor, un distinguido fonetista publicó en 1880 un libro de importancia básica llamado "La Enseñanza de las Lenguas debe cambiar". En él señalaba la importancia de hablar y comunicarse a través de la lengua extranjera, describía también los órganos de la fonación y como éstos funcionaban para producir los diferentes sonidos. Poco después Franke, también alemán, publicó "El Aprendizaje Práctico de la Lengua". Este libro vino a enriquecer lo ya expuesto por Victor.

En el método fonético, se usaron libros con transcripciones fonéticas. La gramática se enseñaba inductivamente y se le daba énfasis al conocimiento de la cultura a la que pertenecía ese idioma.

El método permitía el uso de la lengua materna de los alumnos, pero sólo cuando se trataba de explicaciones difíciles.

El método fonético, como es de suponerse, se estableció primeramente en Alemania, aunque después se propagó por toda Europa. En Francia el lingüista Paul Passy fundó en 1886 la revista "La Maitre Phonetic", en apoyo del nuevo método. Este método significó un adelanto más en la enseñanza de idiomas, debido a que proporcionaba una práctica más sistemática y medios para mejorar la pronunciación. El método estuvo en boga por algún tiempo, pero el hecho de consumir bastante tiempo hizo que los profesores presionados siempre por las exigencias de un calendario escolar, dirigieran sus miras hacia otro tipo de métodos.

Aproximadamente, al mismo tiempo que el método fonético aparecía en Alemania, surgió en Francia el método dramático, también llamado método Gouin, autor que al analizar las desventajas del método directo señaló la importancia que tiene el hecho de que el lenguaje sea acompañado por la acción, decía que de esta manera, existía un propósito o fin que hacía a las expresiones significativas. Su idea era que las oraciones fueran actuadas y recitadas al mismo tiempo. El método propone una mayor actividad por parte del alumno, prestándose así a la dramatización.

Sin embargo, el método no prestaba gran atención a los aspectos literarios y culturales del idioma.

En 1878 Gouin publicó un libro llamado "L'art d'enseigner et d'etudier les langues", el cual fué considerado como revolucionario en su tiempo. No fué sino hasta 11 años después, que el libro se tradujo a la lengua inglesa, que indudablemente vino a influenciar la práctica pedagógica de muchos maestros. El significado es la piedra angular sobre la que descansa este método.

Al principiar el siglo XX, las controversias se multiplicaron, el conflicto entre métodos inductivos y deductivos se apoya en datos experimentales algunos y subjetivos los más, por lo cual la influencia de la Investigación Psicológica y Lingüística se hace más patente. También se diversifican las posiciones entre activistas y formalistas.

Diversos factores históricos, se reflejan a su vez en la enseñanza de idiomas. Las controversias no se limitan única y exclusivamente a los métodos en sí, también se cuestionaba el por qué de la enseñanza de una lengua extranjera y cuales eran los objetivos que debían guiarla.

En 1929, en Estados Unidos se publicó el reporte Coleman, que señalaba que la mayoría de los americanos, solamente estudiaban un idioma extranjero por un período no mayor de dos años. Este dato aunado al hecho de que no era muy común que la gente emprendiera viajes al extranjero para practicar el idioma, hicieron pensar en cuál sería el objetivo más adecuado para la

enseñanza de una segunda lengua. Se pensó que dos años era un lapso demasiado corto como para suponer que el alumno pudiera llegar a dominar el idioma. Se propuso entonces como objetivo fundamental, la enseñanza de la lectura. A partir de dicho objetivo, los maestros se dieron a la tarea de implantar técnicas adecuadas para la enseñanza de la lectura en forma eficiente. Surgieron así, los libros de lectura cuya dificultad era graduada en términos del vocabulario y las estructuras empleadas. Se planteó la necesidad de que el alumno tuviera una base mínima acerca de algunos aspectos de la lengua hablada, tales como la comprensión oral y la pronunciación. De cualquier manera el énfasis fundamental siguió siendo la lectura, se trataba de que el alumno recurriera lo menos posible al diccionario y que tratara de deducir el significado a partir del contexto.

Lamentablemente, la mayoría de los alumnos tenían dificultades al enfrentarse a un material no graduado, así que de cualquier manera tenían que recurrir al diccionario. La habilidad oral de los alumnos era casi nula. Es de suponer que los mejores alumnos lograron alcanzar a largo plazo el objetivo del método, que era seguir en contacto con la lengua extranjera a través de sus publicaciones, interesándose así, por la cultura de ese país.

El advenimiento de la Segunda Guerra Mundial, significó que la gente y en especial los gobiernos prestaran una mayor atención al campo de la enseñanza de idiomas. La necesidad de intérpretes era imperiosa, pero desgraciadamente la población



tenfa una escasa preparación para dichos menesteres. Fue entonces que el gobierno de los Estados Unidos encomendó el desarrollo de un nuevo método a un grupo de lingüistas estructuralistas.

Estos lingüistas partieron de las siguientes suposiciones: 1) el lenguaje es básicamente oral, 2) el objetivo fundamental de aprender una segunda lengua es la comunicación, 3) el alumno debe utilizar tanto la inducción como la deducción, 4) los materiales deben estar cuidadosamente graduados y basados en el análisis de las dos lenguas.

A falta de un mejor nombre, el método fué llamado de los lingüistas estructuralistas. Ellos procuraban desarrollar fundamentalmente la habilidad oral; la lectura y la escritura se introducían hasta que el alumno tenfa una base oral sólida. Se daba atención a la pronunciación con ejercicios específicos para los diferentes problemas que surgían de las diferencias fonéticas entre las dos lenguas, utilizaban tanto la inducción como la deducción para la enseñanza de la gramática. El vocabulario se enseñaba en el contexto de una oración o en diálogos. Rivers (1968).

El método recurría a la memoria de los alumnos en cierta medida. En general, se trataba de un método balanceado a mitad del continuo entre formalistas y activistas.

Aunque este método resultaba bastante más sistematizado

que los anteriores, los alumnos que aprendían determinadas expresiones en clase, muy frecuentemente eran incapaces de transferirlas a situaciones de la vida diaria.

Al final de la década de los cincuentas, muchos maestros empezaron a conformar un nuevo método que era descendiente tanto del método directo como del método de los lingüistas. Dicho método sostenía que:

- 1) El lenguaje es básicamente oral, aunque otros de sus seguidores pensaban que era tanto oral como gráfico.
- 2) El objetivo fundamental de la enseñanza de una segunda lengua es la comunicación.
- 3) La mayoría de los proponentes del nuevo método, apoyaban un aprendizaje de tipo inductivo.

Este método fue denominado primeramente como Aural-Oral y posteriormente como Audio-Lingual. Naturalmente, que su objetivo fundamental se enfocaba hacia el desarrollo de las habilidades para hablar y escuchar, como fundamento para desarrollar posteriormente la lectura y la escritura.

La Psicología, la Lingüística y la Antropología influyeron en el desarrollo del método Audio-Lingual. Para la Psicología por ejemplo, el lenguaje era un conjunto de hábitos establecidos a través de la práctica reforzada, dentro de una comunidad social.

Los antropólogos, a su vez, enfatizaban que el lenguaje era una actividad aprendida en la vida social del individuo,

por lo cual lo que la gente dice está determinado por la sociedad en que vive, por otro lado, los estudios descriptivos de los lingüistas, pusieron de manifiesto cuál era el lenguaje que la gente utilizaba en realidad; de esta manera, el lenguaje fué visto como algo viviente, en contínuo proceso de evolución y no como un conjunto estático de formas y expresiones.

Rivers (1968)

A partir de estas aportaciones, se desarrollaron las "consignas del día":

- 1) El lenguaje es hablado antes que escrito, esto es, se sigue el orden de adquisición de la lengua materna.
- 2) El lenguaje es un conjunto de hábitos, apoyándose en las concepciones conductuales de su tiempo.
- 3) Hay que enseñar la lengua y no acerca de ella. Impli- cando así la restricción de las explicaciones gramaticales y favoreciendo a su vez la presentación inductiva de los materia- les.
- 4) Un idioma es lo que la gente dice y no lo que alguien piensa que ésta deba decir, lo cual supone un abierto rechazo a la gramática descriptiva.
- 5) Los idiomas son diferentes y por lo tanto los materia- les y procedimientos empleados en su enseñanza, deben ser cui- dadosamente desarrollados a partir del análisis comparativo entre las dos lenguas involucradas.

Entre sus procedimientos, la imitación vino a ocupar un lugar preponderante dentro del salón de clases. El alumno repetía lo que el maestro decía y a través de varios ejemplos, se esperaba que el alumno abstrajera la regla gramatical en cuestión.

Sus iniciadores no prestaron gran importancia al problema del significado, ellos pensaban que en un principio, no era importante que el alumno no entendiera lo que repetía, pues ya lo entendería a medida que avanzara en el curso.

El vocabulario no se enseñaba aislado; sino dentro de su contexto lingüístico. El método en general, excluía el uso de la lengua materna del alumno.

Ahora bien, con respecto a la gramática en ocasiones los libros de texto incluían al final de la unidad o del libro las explicaciones gramaticales pertinentes.

Los procedimientos anteriores, caracterizaron al método audio-lingual al menos en sus principios, ya que posteriormente, florecieron varias escuelas de audio lingüistas. Señala Hammerly (1971), que a mediados de la década de los sesentas, casi cualquier método se denominaba como audio-lingual.

En ocasiones, el método utiliza el laboratorio, ya sea como el principal medio de enseñanza o bien como un complemento de la misma. El método se ha apoyado también en la enseñanza programada, que ya sea en un libro o máquina de enseñar, resulta muy apropiada para enseñar ciertos elementos del lenguaje como

son: la ortografía, el vocabulario y la gramática. La individualización de la enseñanza del idioma es quizá, su principal ventaja.

En muchos casos, el elemento visual ha venido a acompañar la voz del maestro o una grabación, se habla entonces, de la aproximación audio-visual que se relaciona tanto con el método directo como con el audio-lingual, no teniendo aún una identidad propia como método, sobre todo, si se señala el hecho de que a estas alturas lo que generalmente surge son combinaciones más o menos exitosas de procedimientos ya empleados por los métodos anteriores.

Como se recordará, el método directo utilizaba objetos y toda clase de materiales didácticos, para que el alumno comprendiera el significado sin necesidad de recurrir a la lengua materna. La aproximación audio-visual, parte de este principio, sólo que con medios más modernos y sofisticados, de acuerdo con el desarrollo tecnológico de nuestro tiempo, es así como las transparencias, cintas, películas, y video tapes vienen en auxilio de este método.

Se pretende con esto, que el alumno llegue a hablar la lengua extranjera sin recurrir a la lengua materna. Sus seguidores señalan la ventaja que constituye para la pronunciación, que el alumno no tenga que abrir un libro y tratar de leer en la lengua extranjera, utilizando los sonidos de su propia

lengua. Esto se evita en gran parte, si la respuesta verbal llega a estar bajo control del estímulo visual.

Entre otras de sus ventajas, se señala el hecho de que resulta motivante para el alumno y muy adecuado a la cultura televisiva de nuestro tiempo. Se dice también que los alumnos alcanzan una rápida fluidez en el idioma. La aproximación resalta la importancia de ver, oír y aprender, como lo enfatizan todos los materiales audio-visuales. Otro aspecto a su favor, es que en algunos casos, dependiendo del material, permite que el alumno vea las expresiones faciales y corporales que a menudo acompañan o substituyen al lenguaje hablado.

La desventaja fundamental de la aproximación es quizá, el alto costo necesario para su óptimo funcionamiento, en términos de la preparación de los materiales y del mantenimiento del equipo.

También es factible encontrar diferencias entre los seguidores de esta aproximación. Es probable que muchos utilicen procedimientos claramente audio-linguales, mientras que otros se inclinan por otros de naturaleza más ecléctica.

El advenimiento de la gramática transformacional a mediados de la década de los cincuenta, trajo consigo nuevas concepciones acerca de la naturaleza del lenguaje y de la adquisición del mismo. Dichas concepciones vinieron a poner en duda las concepciones del método audio-lingual.

Aunque la gramática transformacional no aportó un método en sí, la crítica que se generó a partir de ella, constituye aún un campo de gran controversia.

Muchas críticas surgieron en contra del método audio-lingual, entre ellas figuran: el orden de aprendizaje de las habilidades, propuesto por el método audio-lingual, que utiliza el paralelismo entre un niño al aprender su lengua materna y un adulto aprendiendo su segunda lengua. Sin embargo, hasta el momento no existe una evidencia convincente de que el adulto deba pasar de nuevo por esa misma secuencia al aprender una segunda lengua. Al respecto, Ausbel (1976), señala que resulta utópico suponer que el alumno no se servirá de la función mediadora de su lengua materna, ya que incluso en el aprendizaje de su propia lengua, la adquisición de muchas palabras se basa en significados ya conocidos con anterioridad por la persona.

Ausbel también ataca el aprendizaje repetitivo de frases, el cual no permite que el alumno, discrimine las funciones gramaticales de las palabras y se dé cuenta de como el significado puede variar de acuerdo con los diversos ordenamientos sintácticos.

Este punto de vista es compartido por Chastain (1969), quien señala que la repetición excesiva puede debilitar el recuerdo.

Ahora bien, con respecto al aprendizaje inductivo de reglas, si bien es cierto que describe de manera más o menos adecuada el aprendizaje de la lengua materna, ocuparía demasiado tiempo que el adulto llevara a cabo el mismo proceso. El adulto es ya capaz de entender proposiciones sintácticas y de poder aplicarlas en distintos contextos, por lo que resultaría más conveniente hacer uso de dicha habilidad.

Si bien es cierto que los idiomas son diferentes, no todos los errores cometidos por los alumnos son previstos en un análisis comparativo. Según Dushkóva (1969), existen errores en la falta de diferenciación, por parte de los alumnos, de los diversos elementos que componen el nuevo idioma e incluso errores provenientes de la enseñanza previa, este punto de vista ha venido a enriquecerse con las aportaciones de autores tales como Selinker, Richards y Nemser ya anteriormente mencionados.

Chastain y Woerdehoff (1968), compararon grupos de estudiantes que habían sido enseñados por dos métodos distintos: el audio-lingual y otro método basado en una aproximación cognoscitiva al aprendizaje de una segunda lengua. Los resultados mostraron que los alumnos del método audio-lingual fueron superiores en la prueba oral, mientras que los alumnos del método cognoscitivo fueron superiores en la comprensión oral, la lectura y la escritura. En vista de que la mayoría de las investigaciones de este tipo, han encontrado resultados similares, las conclusiones de los autores fueron:

- 1) Preferir la presentación deductiva de materiales.

- 2) Utilizar el análisis en lugar de la analogía.
- 3) Los ejercicios deben enfatizar la comprensión y no sólo la repetición.
- 4) Las distintas habilidades deben enseñarse en combinación.

Proponen que para mejorar la enseñanza de tipo cognoscitivo se podría:

- a) Tener un corto período de entrenamiento audio-lingual para la discriminación y producción de sonidos.
- b) Basar los materiales cognoscitivos en situaciones de tipo conversacional.

En realidad, no existe un método que se autodenomine como cognoscitivo; pero si existen aproximaciones que toman muy en cuenta aspectos tales como el significado. Son aproximaciones más bien eclécticas, que fervientes seguidoras de una de las tendencias mencionadas en el capítulo anterior.

Según Rivers (1968), los eclecticistas tratan de incluir las mejores técnicas de todos los métodos conocidos a sus procedimientos de clase, utilizándolas para los propósitos en los cuales resultan más apropiados.

Los eclecticistas tratan de desarrollar todas las habilidades del lenguaje; la comprensión auditiva, la habilidad oral, la lectura y la escritura. Un maestro ecléctico modifica sus técnicas y objetivos de acuerdo con las circunstancias históricas siempre cambiantes.

Una aproximación de este tipo sería la estructural-situacional. Davis, Roberts y Rossner (1975), señalan como sus principales características las siguientes:

- 1) Se procura que un patrón o estructura siga naturalmente a otras; es decir, que una sirva de base a la siguiente.
- 2) Los nuevos patrones son introducidos oralmente primero, la forma escrita se presenta generalmente dentro de la misma clase, tan pronto como los alumnos pueden entender y producir oralmente los modelos.
- 3) El maestro debe preparar el material, los modelos y la situación con anterioridad a la clase. La aproximación depende de la introducción controlada y organizada de la práctica.
- 4) Se trata de no utilizar explicaciones gramaticales o descripciones, todos esos aspectos se demuestran más que se explican.
- 5) El significado se demuestra visualmente con objetos, pinturas y acciones o pantomima, sin utilizar la traducción y tratando de que los modelos pertenezcan a una misma situación, siempre que esto sea posible.
- 6) El alumno debe participar activamente lo más posible, ya sea dibujando en el pizarrón, actuando o cantando.
- 7) Los alumnos deben producir modelos similares a los provistos por el maestro.

- 8) Se provee a los alumnos de una práctica oral intensiva, atendiendo siempre al significado y al valor de verdad de las expresiones.
- 9) La práctica es acumulativa, es decir, el material nuevo se practica siempre con el material ya conocido por los alumnos.
- 10) Todo lo que el maestro diga debe ser entendido por sus alumnos, por lo cual él debe llevar un control acerca de qué es lo que sus alumnos saben.

Esta aproximación procura impulsar la creatividad tanto del alumno como del maestro. Su objetivo fundamental es que el alumno adquiera competencia comunicativa en el idioma.

Un pequeño problema para la aproximación, sería la dificultad para encontrar situaciones en las que realmente se use el aspecto gramatical que se desee enseñar y cuya introducción sea posible dentro de las limitaciones de un salón de clases. En la actualidad existen libros que pueden auxiliar al maestro novato en la elección adecuada de una situación.

Cada uno de los métodos aquí revisados ha hecho alguna aportación al campo de la enseñanza de idiomas; cada uno ha enfatizado alguna de las diferentes habilidades lingüísticas y propuesto objetivos y técnicas para desarrollarlas.

Sin embargo, la eficacia de cada uno de ellos no ha sido respaldada por la investigación empírica necesaria, por lo que su utilidad y valor han sido apoyados generalmente por juicios estimativos.

Resulta obvia la necesidad de llevar a cabo investigaciones que no sólo comparen la efectividad de diversos métodos, sino que arrojen luz sobre las diferentes variables involucradas en el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua.

Existe un gran número de problemas en la enseñanza de idiomas que aún no han sido resueltos satisfactoriamente, como son:

1) La enseñanza de tipo deductivo contra la enseñanza de tipo inductivo.

2) La introducción tardía contra la introducción temprana de la forma escrita, siendo ésta última, la preocupación fundamental de este estudio.

CAPITULO V

EL MOMENTO DE INTRODUCCION DE LA FORMA ESCRITA

El tiempo que pasa antes de que el material que ha sido estudiado oralmente, sea presentado en su forma escrita, ha constituido un campo de gran controversia en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Debido a que la investigación empírica al respecto no resulta abundante, se revisarán a continuación tanto las diversas opiniones al respecto como las escasas investigaciones empíricas realizadas.

Marty (1960), se refería al problema llamándolo "Time Lag". Este autor señalaba que las aproximaciones que suponían un aprendizaje natural de la lengua, proponían grandes intervalos de tiempo durante los cuales, el alumno solamente escuchaba y no tenía acceso alguno a la forma escrita.

Para Marty, resultaba obvia la necesidad de un intervalo entre la presentación de la forma oral y la forma escrita. Sin embargo, él se preguntaba, ¿cuál sería el intervalo ideal necesario?, guiado por esta pregunta, llevó a cabo diversos experimentos durante el período comprendido entre 1955 y 1957. El comparó lapsos largos y cortos para la presentación de la forma escrita. Utilizó lapsos tan largos como veinticuatro semanas, sin mostrar la forma escrita a los alumnos.

Una de las principales conclusiones a las que arribó este autor fué "no importa que tan corto o largo es el lapso transcurrido entre la presentación de la forma oral y la escrita, la introducción de la escritura representa siempre el mismo peligro potencial".(1)

Asímismo, observó que los alumnos con una habilidad lingüística superior, podfan aprender ambas habilidades sin que se afectaran sus hábitos de pronunciación. Posteriormente, señalaba que un lapso grande no producía mejores resultados que uno pequeño, y en cambio, el utilizar un lapso grande ocasionaba otro tipo de problema, que era el que los alumnos inventaran su propio sistema de escritura basado en el de su lengua materna, retrasando con ello, el aprendizaje de la escritura correcta de la segunda lengua.

Por último Marty planteaba que: "Lo que verdaderamente importa, no es la longitud del lapso sino la vigilancia del maestro. Si él presenta la forma escrita en comparación constante con las expresiones orales ya estudiadas y si siempre se muestra alerta a los errores debidos a la influencia de la escritura, él encontrará que un lapso corto puede ser bastante exitoso". (2)

(1) Ibid, p. 75

(2) Ibid. p. 76

Giuliano (1961), sostenía que los alumnos debían practicar oralmente durante dos o tres semanas, antes de que les fuera permitido ver tan siquiera una palabra escrita. La opinión de este autor estaba basada en su experiencia como maestro, más no en evidencia de tipo experimental.

Cables (1961), decía que el período de no presentación de la forma escrita, podía variar de dos semanas a inclusive dos años. La autora únicamente señalaba que nadie hasta el momento, había dado una respuesta definitiva respecto a qué tan largo debía ser el lapso entre la presentación de la forma oral y la forma escrita.

Wilga Rivers (1964), llevó a cabo una exposición más amplia del tema, basándose en lo anteriormente expuesto por Marty y en aspectos relacionados con la percepción visual y del lenguaje.

La autora enfatizaba, el hecho de que en nuestra sociedad, la habilidad para escuchar, comprender y retener el material oído pero no visto, no se ha desarrollado lo suficiente como para suponer que el alumno, pudiera depender únicamente de la percepción del material auditivo. De ahí que los objetivos para la recepción de materiales tanto auditivos como escritos, sean tan importantes como los dedicados a promover la expresión oral de los alumnos, Rivers (1968).

Uno de los primeros descubrimientos de los maestros de lenguas fué, darse cuenta de que sus alumnos no podían percibir los sonidos y significados con la misma facilidad con que lo hacían en su lengua materna. Los profesores observaron que el principiante de una lengua extranjera, podía percibir cuando más, una serie de sonidos diferenciados apenas del ruido ambiental y tampoco podían diferenciar los límites de las palabras. Como contraste, en el caso del hablante nativo de la lengua, el conocimiento de las secuencias familiares de sonidos y arreglos sintácticos, le permiten hacer predicciones acerca de lo que vendrá a continuación en el discurso.

La autora basándose en lo anteriormente expuesto por Hebb (1949), en cuanto a la percepción visual, explicaba que existían tres clases de unidades perceptuales. La primera, sería una unidad primitiva en donde la figura aparecería como distinta del fondo. La segunda sería una organización no sensorial de figura y fondo en la cual, los límites de la figura no estarían establecidos por elementos físicos, sino que resultarían afectados por la experiencia del sujeto; de lo cual, se desprendería cuán diferentes resultan en ocasiones las percepciones de dos personas acerca del mismo objeto. La tercera unidad, la identidad, se refería a las propiedades de asociación, inherentes a la percepción, por las cuales, la figura caería dentro de una categoría determinada, en base a sus similitudes y diferencias con los demás objetos.

Rivers (1964), encontró que lo anteriormente dicho por Hebb, mostraba similitudes con lo planteado por Miller (1951), respecto a la percepción del lenguaje, tomando ambos puntos de vista, la autora describía el proceso de percepción del lenguaje de la siguiente manera: al principio, el sujeto percibiría un ruido que se distinguiría apenas de los demás ruidos, como en la primer unidad de Hebb. Después, el sujeto detectaría cierto ritmo, además de los cambios en la entonación de voz que le fueran de alguna manera familiares, esto en relación con la segunda unidad descrita por Hebb. La tercera unidad, la de la identidad, resultaría un tanto más compleja pues implicaría, el manejo de la información en el ser humano; abarcando aspectos tales como la redundancia y el significado lingüístico, tanto lexical como estructural y de manera no menos importante, el significado cultural.

A partir de lo anterior, la autora señalaba que un alumno expuesto únicamente a la estimulación auditiva, le sería muy difícil sacar conclusiones acerca de los valores funcionales de las palabras y tampoco le sería posible, la retención del material para re-examinarlo posteriormente.

Las principales conclusiones de Rivers fueron:

- 1.- En las primeras etapas del aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno no debe ver nada escrito antes de que lo haya dicho u oído, o en su defecto lo esté oyendo simultáneamente.

2.- La introducción de la forma escrita no debe significar la disminución de la práctica oral, ya que es esto, y no la introducción de la forma escrita, lo que ocasiona el deterioro de la habilidad oral.

Muller (1965), llevó a cabo un experimento para evaluar los efectos de la exposición temprana de la forma escrita, en la pronunciación y la entonación del portugués, para lo cual trabajó con ciento cuarenta y cuatro alumnos del décimo primero y décimo segundo grados, que fueron originalmente asignados al azar, en dos grupos de setenta y dos alumnos. Todos los alumnos hablaban inglés y aunque habían recibido entrenamiento en otras lenguas, todos ellos eran novatos en el portugués, que era la lengua elegida para el estudio. La clase fue dada por un sólo maestro que usó técnicas audio-linguales y cintas previamente grabadas por hablantes nativos del portugués. Hubo cuatro clases de aproximadamente treinta y cinco alumnos. Los alumnos de los grupos controles y experimentales recibieron exactamente el mismo tratamiento y el mismo tiempo de clase, salvo que, el material didáctico del grupo experimental tenía aunada la forma escrita. El mismo tipo de material didáctico, pero sin la forma escrita, fue utilizado por los grupos controles.

Al final del período de instrucción, 128 alumnos fueron evaluados tanto en su pronunciación como en su entonación. Para la entonación, se usaron veinte oraciones en portugués, que

eran sugeridas por el material que se daba a los alumnos. La prueba de entonación consistió en un diálogo de ocho oraciones que contenía las entonaciones más comunes del idioma, tales como la interrogación y el asombro entre otras. Los alumnos fueron evaluados individualmente y sus respuestas grabadas, con el objeto de que fueran calificadas por los jueces. Tres jueces principales y dos secundarios participaron en la evaluación. Primero, los tres jueces principales evaluaron todas las voces, en una escala de tres puntos. Tres semanas después, los mismos jueces volvieron a evaluar una muestra de treinta voces para la prueba de pronunciación, y veinte voces para la de entonación. Esta misma muestra fue también evaluada por los jueces secundarios. Los coeficientes de confiabilidad tanto individuales, como los obtenidos entre los calificadores, fueron todos superiores al 0.80, utilizando el coeficiente de concordancia de Kendall.

Los datos de la pronunciación y la entonación, tanto de la población total, como de los grupos divididos en hombres y mujeres, fueron analizados con la prueba de Kolmogorov y Smirnov. Las diferencias encontradas en cuanto a la pronunciación, fueron significativas al 0.01 y las diferencias en cuanto a la entonación fueron significativas al 0.05. Los grupos fueron también comparados en cuanto a su IQ y su edad, no encontrándose diferencias significativas entre los grupos controles y experimentales.

En general, los resultados mostraron que la pronunciación y la entonación de los grupos experimentales, se vió deteriorada por la introducción de la forma escrita.

El autor concluye su artículo diciendo:

"En este estudio, los jueces estaban impresionados por la buena pronunciación de los alumnos en general, los cuales habían sido expuestos al idioma por un período tan corto de tiempo. Esto fué cierto, tanto para el grupo control como para el experimental. A pesar de las diferencias significativas entre los dos grupos, muchos de los alumnos en ambos grupos, aprendieron a pronunciar muchas de las palabras extremadamente bien". (3)

Estarellas y Regan (1966), llevaron a cabo una experiencia similar con alumnos del primer nivel de la clase de español. Los grupos fueron tomados al azar y se les aplicó una prueba de inteligencia, no hallándose diferencias significativas al respecto.

El grupo experimental, utilizó un texto programado acompañado de cintas que incluían los aspectos de pronunciación necesarios para los alumnos. En realidad, se trataba de una estrategia auto-instruccional, que requería de la introducción forzosa de la forma escrita.

El grupo control, trabajó de acuerdo con las técnicas audio-linguales tradicionales. Al final del período de instrucción, ambos grupos fueron evaluados en todas las áreas que habían estudiado. En cuanto a los resultados, el grupo experimental,

superó en gran medida al grupo control en todos los aspectos, inclusive en el de la pronunciación. Posteriormente, el grupo experimental se unió al curso audio-lingual y tuvo un mejor desempeño que los alumnos del grupo audio-lingual. Asimismo, a través de un cuestionario de actitudes, los alumnos mostraron una marcada predilección sobre el método del texto programado que incluía la forma escrita.

Dodson y Price (1966), describieron cuatro diferentes estrategias para intentar definir el papel de la escritura en la fase de recepción del lenguaje.

La primera de ellas era, la elaboración de tests comparativos para indagar el tiempo necesario para el dominio de los sonidos de las oraciones, con la inclusión de la forma escrita y sin ella.

La segunda estrategia implicaría llevar a cabo la misma clase de estudio; pero, tomando en cuenta el aprendizaje de palabras aisladas.

Otro tipo de estudio aconsejable, compararía los efectos en la memoria a largo plazo, de técnicas con inclusión de la lectura y sin ella.

La última clase de estrategia, estaría destinada a evaluar los efectos de interferencia de la escritura sobre la pronunciación.

De acuerdo con estas estrategias los autores llevaron a cabo una serie de experiencias. La primera de ellas, consistió en comparar dos grupos en su aprendizaje de seis oraciones

igualmente largas y con igual dificultad de pronunciación. Unos sujetos aprendieron con la ayuda de la escritura. El maestro escribía los enunciados en el pizarrón para este grupo, en cambio a los grupos sin ayuda de la escritura, el maestro únicamente dibujaba cuadros en el pizarrón representando a cada uno de los elementos de la oración.

Los grupos que utilizaron la forma escrita, trabajaron de acuerdo con el siguiente esquema: La forma escrita se introdujo al tercer o cuarto modelo del maestro. Los alumnos fueron alentados no a leer sino a repetir lo que dijera el profesor, aunque ellos estuvieran viendo la forma escrita. Ellos leían solamente cuando el maestro o algún alumno, repetía la oración; de manera que ellos asociaban sonido y letra cuando no estaban hablando. En ambos casos, los alumnos repitieron las oraciones todo el tiempo que fué necesario para que las dijeran de una manera fluida y con una pronunciación correcta. Dodson opinaba que de esta manera, el estudiante al imitar, sólo tenía una idea de lo escrito de tal forma, que el estímulo vocal del profesor era preponderante.

Los resultados en cuanto al tiempo obtenidos en este experimento, fueron los siguientes: cuarenta y dos minutos sin imagen escrita y dieciséis y medio con la imagen escrita.

Los mismos autores llevaron a cabo otra experiencia, tomando en cuenta el aprendizaje de palabras aisladas. Siguiendo el mismo procedimiento enseñaron los números del uno al diez, con ayuda de la forma escrita y los números del diez al

veinte sin ayuda de la forma escrita. También en este caso, los resultados mostraron la misma tendencia. Desgraciadamente los autores no reportan detalles metodológicos que pudieran ayudar a esclarecer las diferencias entre los dos grupos.

La experiencia de estos dos autores fué posteriormente criticada por Gunther Zimmermann (1972), quien señalaba, que dichas experiencias tenían graves deficiencias metodológicas, como serían: los grados diferentes de dificultad para cada grupo en el experimento de los números y un nivel de dificultad elevado de las oraciones para el nivel que supuestamente tenían los grupos.

El autor tampoco compartía el punto de vista de Dodson, acerca de que la presentación de la forma escrita, facilitaba el que los alumnos reconocieran los límites de cada palabra, puesto que existen una serie de procedimientos didácticos, que pueden ayudar a la segmentación sin presentar tantos problemas, como los implicados en la introducción de la forma escrita. Otro punto de crítica, era el de la duración del aprendizaje, por medio de la lectura integrada, ya que para él, resultaba improbable que la supuesta ventaja de la lectura integrada, fuera sostenida a través del tiempo. Planteaba que sería difícil para el alumno, en el momento de vivir el idioma, desprenderse del hábito de imaginarse las oraciones a construir en su forma escrita. Según Zimmermann, el descifrar información exclusivamente acústica, debería constituir un campo de

aprendizaje independiente, que debería ser trabajado como tal, en vista de la necesidad de que el alumno aisle e identifique semánticamente, material lingüístico desconocido en situaciones reales. El autor concluía, proponiendo la investigación de otra clase de ayudas, que no implicasen tantos problemas como los de la introducción de la forma escrita.

Hawkins (1971), llevó a cabo un experimento, cuyo objetivo general, era encontrar si había una diferencia significativa entre la pronunciación de alumnos, que habían tenido un período de no exposición a la forma escrita y la de los alumnos que habían sido simultáneamente expuestos a ella.

El autor planteaba cuán interesante era el hecho de que los dos últimos experimentos sobre este problema (Muller 1965, y Estarellas 1966), habían dado resultados diametralmente opuestos. Esto, lo llevó a suponer que tal vez éstos fueran dependientes del grado, en que los sonidos y la escritura de la lengua extranjera eran predecibles para el alumno, en este caso, el estudiante americano típico, según Hawkins, los idiomas cuyos sonidos podían ser predecibles para un tipo de estudiante en particular, bien podían prestarse a la introducción temprana de la forma escrita; mientras que los idiomas que no resultasen predecibles deberían posponer la presentación de la forma escrita.

Un aspecto importante de este artículo, consistió en especificar que lo que puede ser cierto para un idioma en particular, puede no serlo para otro idioma diferente.

En vista de lo anterior, el autor llevó a cabo un experimento con el fin de ver si había una diferencia significativa entre los grupos. El estudio se proponía investigar si esos resultados serían los mismos si se utilizaba la misma estrategia de investigación, no con un sólo idioma, sino con tres diferentes idiomas, en este caso con francés, alemán y el español. El experimento involucró ciento doce alumnos de francés, noventa y ocho alumnos de español, y cuarenta y tres de alemán.

Los procedimientos en general, fueron los siguientes: A unos grupos no se les introdujo la forma escrita, sino hasta después de tres semanas. Estos alumnos trabajaron oralmente con las técnicas audio-linguales más conocidas. Los grupos de presentación simultánea de la forma escrita, seguían los mismos procedimientos, solamente que cada vez que el maestro producía un modelo oral, éste aparecía escrito en una pantalla o bien era escrito en el pizarrón. El maestro repetía la expresión dos o tres veces mientras que los alumnos escuchaban y veían la imagen escrita. Después los alumnos la repetían coral e individualmente, para finalmente, hacer que los alumnos escribiesen lo que habían aprendido, sin ayuda del pizarrón o en la pantalla, después, ellos comparaban con lo que aparecía de nuevo en la pantalla o era escrito por el maestro al final de la clase.

Después de un mes, los alumnos fueron evaluados por primera vez y a esta evaluación siguieron cuatro evaluaciones más.

Los resultados obtenidos para cada idioma fueron los siguientes:

Francés.- Tanto los alumnos de secundaria como los de preparatoria obtuvieron más altas calificaciones con la presentación simultánea de la forma escrita.

Las diferencias que en la primera prueba no habían resultado significativas, se tornaron significativas un mes después. Sin embargo, las siguientes evaluaciones mostraron una baja en la ejecución del grupo de presentación simultánea y un adelanto en los grupos de presentación retardada. Cabe anotar, que los grupos de presentación retardada, nunca superaron a los grupos de presentación simultánea.

Alemán.- Tanto los hombres como las mujeres, tuvieron puntuaciones más altas, con la presentación simultánea, que con la presentación retardada de la forma escrita. No hubo resultados con respecto a la edad, porque sólo se aplicó con estudiantes de preparatoria.

Español.- No hubo diferencias significativas en favor de alguna de las técnicas, tampoco con respecto al sexo y la edad.

El autor concluyó, que a pesar de las limitaciones del estudio, era posible recomendar la introducción simultánea de la forma escrita al menos para el francés y el alemán, ya que

para el español, no habfa habido diferencias en favor de una u otra técnica.

Más recientemente, Butzkamm (1974), en un artículo cuyo objetivo era refutar los puntos de vista de Zimmermann, señalaba las tres tendencias principales, que en cuanto a la introducción de la forma escrita existen en la actualidad. La primera tendencia descrita, era la del método situacional, en donde la forma escrita, se introduce generalmente desde la primera clase, con el requisito de que el alumno debe asimilar cada palabra, primero escuchando y hablando, y después, por escrito.

La segunda tendencia estaba representada por los cursos audio-iguales de procedencia norteamericana y las obras audiovisuales de origen francés y yugoslavo, las cuales imponen un periodo inicial de cuatro semanas hasta un año, sin imágenes escritas.

Por último, un tercer grupo, era el que proponía la presentación simultánea de la palabra y su imagen respectiva. Butzkamm, incluía dentro de esta tendencia, la de la lectura integrada, ya antes descrita por Dodson y aplicada en forma similar, en una serie de cursos programados de idiomas de procedencia norteamericana. El autor se incluía entre los de la tercera tendencia, basando sus argumentos, en pro de la lectura integrada en sus propias observaciones y experiencias como maestro de inglés de adolescentes alemanes.

Butzkamm describía una serie de procedimientos, para la enseñanza de diálogos, que incluían la presentación de la forma escrita. El procedimiento en general era el siguiente: Primero, el diálogo completo era escuchado en una cinta. En el segundo paso, el mismo diálogo era escuchado oración por oración, lo repetía el maestro y después de él, los alumnos en forma coral e individual. Por último, los alumnos hacían lo mismo que en el paso dos, sólo que ahora se proyectaban las oraciones escritas sobre la pared por medio de un proyector de transparencias. De esta manera, los alumnos seguían reaccionando al estímulo acústico, es decir, se mantenía el ritmo de escuchar y repetir, pero al mismo tiempo, tenían la posibilidad de visualizar secuencias de asociaciones entre sonidos y letras; también podían observar el límite entre las palabras. De esta manera, los alumnos integraban la lectura al estímulo acústico; según el autor, este tipo de procedimiento permitía que los alumnos repitieran sin error, e inclusive que mejoraran su articulación de las palabras.

Las conclusiones a las que llegó este autor fueron:

- 1.- Encontró que la forma escrita ayudaba a disminuir la carga sobre la memoria, especialmente en oraciones que rebasaban las siete o nueve sílabas.
- 2.- También observó, que la ayuda de la imagen escrita podía mejorar considerablemente la imitación, produciendo un aumento inmediato de la participación y la

reproducción oral correcta de los alumnos.

3.- El utilizar la imagen escrita, constituía una ayuda para el entendimiento de la gramática, sobre todo, cuando habfa formas negativas involucradas.

4.- La imagen escrita permitía la segmentación correcta de los elementos de las frases.

5.- Con la ayuda de la forma escrita, podrfan evitarse interferencias interlinguales, debidas a la naturaleza de los idiomas con que se trabajaba, o bien, de interferencia interna producida por el orden de enseñanza de las estructuras.

6.- Otro punto en que resultaba adecuado utilizar la forma escrita, era para la discriminación de palabras homófonas.

El autor decía que las interferencias producidas por la asociación natural de la imagen escrita, con la pronunciación de la lengua materna, era un problema que aparecía frecuentemente y que ponía en entredicho la adquisición de una buena pronunciación. Según Butzkamm, estos problemas surgen, siempre que se deja a los alumnos utilizar un texto escrito, sin que el método esté específicamente diseñado para ello. Señalaba que lo importante en esta experiencia, era hacer que la imagen escrita, no se convirtiera en estímulo primario para hablar. El problema con la mayoría de las clases, señalaba Butzkamm,



es que, una vez introducida la forma escrita, toda la lección o al menos la mayor parte de ella, se convertía en escrita.

Para este autor, el procedimiento de lectura integrada, neutraliza la interferencia amenazante de la relación sonido escritura de la manera siguiente:

1.- Por la continuidad de la imagen auditiva y oral, ya que en tanto no se haya establecido en el idioma extranjero una asociación de sonido y escritura, resulta imprescindible para la pronunciación correcta, la presentación de la imagen auditiva y la imagen escrita.

2.- Por el enfoque consciente de los alumnos, es decir, ellos saben de antemano lo que tienen que hacer, ya que con anterioridad se les ha explicado incluso con ejemplos de su lengua materna, que la escritura y el sonido difieren entre sí. Con ésto, ellos tienen presente la regla de que hay que hablar como se oye y orientarse hacia la escritura, en la medida en que ésta constituye un apoyo para el oído, ya que cuando nuestro proceder está bajo control consciente, no se producen interferencias.

En el aspecto de la correspondencia entre la imagen auditiva y la escrita, el autor opinaba que indudablemente, el aprender la correspondencia entre el sonido y la escritura del nuevo idioma, resulta una tarea adicional, sin embargo, es un trabajo que se debe emprender, puesto que en la época actual,

no es posible prescindir de la lectura. En su opinión, las dificultades para la concordancia entre sonido y escritura se han exagerado, ya que parece ser que ningún idioma tiene una escritura completamente fonética, pero en todos los casos, existe una cierta regularidad.

En apoyo a esto, Butzkamm, decididamente sostiene que para el noventa por ciento del idioma inglés, se pueden establecer reglas para la relación entre ortografía y pronunciación. Sólomente habría un diez por ciento de excepciones a aprender. Resulta conveniente señalar que las recomendaciones anteriores ya han sido tomadas en cuenta, en el diseño de algunos programas de lectura para principiantes.

En el aspecto de la relación entre la percepción óptica y acústica, Butzkamm, complementaba lo dicho por Rivers, diciendo que el hecho de intercalar el canal visual a un proceso de aprendizaje intensivo, constituía una ayuda para la memoria.

Parece ser que la transmisión de información, se lleva a cabo de mejor manera, si la información se transmite por medio de un sólo canal a la vez, pero por supuesto, cuando la información es altamente redundante, la alternancia de canales, puede ocurrir sin que exista una pérdida de la información transmitida.

El principal sostén para los que proponen la lectura integrada son quizás, las investigaciones en las que se afirma

que lo oído se retiene en un veinte por ciento, lo visto en un treinta por ciento, lo oído y lo visto en un cincuenta por ciento y lo oído, visto y hablado se retiene en un setenta por ciento o más, Kohls (1971).

Otro tipo de evidencia aportada por el autor, era la encuesta realizada en Inglaterra a cinco mil alumnos de primaria que aprendían francés, acerca del cuál era el tipo de clase que ellos preferían. La mayor parte de los alumnos prefirió tener alguna forma de ayuda visual. El sesenta y uno por ciento de los alumnos, incluyendo a algunos que tenían dificultades con el francés, dijeron que una vez que ellos habían visto una palabra en francés escrita en el pizarrón, era para ellos, más fácil de pronunciar, Burstall (1970).

En vista de lo anterior, el presente estudio, pretende evaluar los efectos de la utilización de una técnica de lectura y escritura integrada, en el aprendizaje de inglés, por parte de escolares mexicanos.

CAPITULO VI

EXPERIMENTO

METODO

Sujetos.

Participaron en este estudio ciento un estudiantes de una escuela secundaria diurna oficial del Distrito Federal*, los cuales cursaban el primer año de la enseñanza media básica. Se seleccionaron dos grupos, cuyas medias de edad fueron similares, once años diez meses para el grupo A y doce años veinte días para el grupo B. Los alumnos tenían tres horas de clase de inglés a la semana. Todos los alumnos tomaban la clase de inglés con la misma maestra, la cual seguía el método situacional. El curso llevaba dos meses de haberse iniciado y para todos los alumnos a excepción de dos, ésta era la primera vez que tomaban una clase de idioma extranjero.

Materiales.

a) Encuesta.

Con el objeto de seleccionar las estructuras que se enseñarían en el experimento, se diseñó una encuesta, la cual evaluaba en una escala de cuatro puntos, la dificultad relativa de las estructuras previstas en el programa oficial para el primer año de inglés de las escuelas secundarias. La encuesta incluía sesenta y ocho estructuras, las cuales tenían que ser evaluadas en tres aspectos fundamentales: la comprensión auditiva,

* Escuela Secundaria Diurna No. 73, Isidro Fabela Alfaro.

la expresión oral y la expresión escrita. Los grados de dificultad utilizados fueron: muy fácil (MF), fácil (F), difícil (D), muy difícil (MD). (Apéndice I).

b) Planes de lección.

Para cada una de las lecciones incluyendo las de pre-requisito, fué elaborado un plan de clase. El plan incluía además de los pasos a seguir por el maestro, un análisis de los diversos problemas que implicaba la enseñanza de una estructura en particular, el vocabulario, los modelos y el material a usar (Apéndice 2).

c) Pruebas.

Se elaboraron tres pruebas, la primera de ellas, era una prueba para la sección de pre-requisitos. Contena un total de cuarenta y dos reactivos, diez reactivos de opción múltiple para evaluar la comprensión auditiva, veinte reactivos de ordenamiento para evaluar la sintáxis, ocho reactivos de completamiento y cuatro de dictado que evaluaban aspectos estructurales y ortográficos. (Apéndice 3).

Las dos pruebas de criterio contenían treinta reactivos cada una, diez reactivos de opción múltiple que evaluaban la comprensión auditiva, cinco reactivos de ordenamiento para evaluar la sintáxis, diez reactivos de completamiento y cinco de dictado que evaluaban tanto aspectos gramaticales como ortográficos. Todos los reactivos se ordenaron en orden creciente de dificultad (Apéndices 4 y 5).

d) Letreros

Para ambos procedimientos, se usaron letreros de papel caple de 110 cms. de largo por 11 cms. de ancho. Los enunciados estaban escritos en letras negras de 9 y 4 cms. de altura. Los letreros tenían subrayados en rojo, las palabras nuevas y los aspectos estructurales.

e) Pizarrón

Este fué utilizado en todos los grupos para dibujar los estímulos necesarios para la clase.

f) Grabadora y Cassettes

Se utilizaron una grabadora portátil standard y tres cassettes de una hora cada uno.

g) Un cronómetro marca Seiko.

Se implementó un diseño de dos grupos independientes, seleccionados al azar. Cada uno de los grupos elegidos fueron inicialmente divididos al azar en dos grupos. De esta manera, se obtuvieron un grupo control y un grupo experimental para cada uno de los grupos originales. Los dos niños del grupo A, que ya tenían conocimientos avanzados de inglés fueron asignados, uno al grupo control y el otro al grupo experimental.

Variables

La variable independiente estaba representada por las dos técnicas de enseñanza siguientes: Método situacional para los grupos control y el procedimiento de lectura y escritura integrada para los grupos experimentales.

Las variables dependientes fueron: por un lado, la ejecución oral de los alumnos registrados durante la clase y por otro lado, el rendimiento en las pruebas de criterio, que evaluaban aspectos de comprensión auditiva, estructurales y ortográficos.

Procedimiento

El primer paso fué la aplicación de la encuesta sobre la dificultad de las estructuras, a ciento noventa maestros de inglés de las escuelas secundarias del Distrito Federal. Las estructuras señaladas como más difíciles en todos los aspectos fueron: These are _____, Those are _____, Are these ___? Are those _____?, What are these?, What are those?, Peter's shoes, Whose house is it?, Is it Charles' _____? y How many _____ are there?. De entre todas ellas se eligieron, tanto por su ubicación en el programa, como por su dificultad, las siguientes estructuras.

These are _____, Those are _____, y sus preguntas respectivas que pueden ser descritas como S+V+C (igual a Sujeto, Verbo y Complemento) donde C es igual a nombre o sustantivo. A continuación, se procedió a analizar las dificultades de enseñanza que planteaban estas estructuras en particular. Un análisis versó sobre aspectos estructurales, fonológicos y de significado de las estructuras. Se encontró que el problema fundamental era el de la demostración del significado de These are _____, ya que para que la expresión tuviera valor de verdad, así como

el significado adecuado, era necesario que los alumnos tuviesen los objetos en la mano o bien éstos estuvieran a cierta distancia de ellos.

El otro análisis fué el de la relación existente entre estas estructuras y lo anteriormente aprendido por los alumnos. Con el objeto de llegar a identificar las estructuras que era necesario enseñar, antes de introducir las estructuras objetivo, las estructuras que se consideraron como básicas fueron: This is _____ y That is _____, debido a que constituían la forma singular de las estructuras objetivo: These are _____, Those are _____. En vista de la pluralidad de las estructuras objetivo, se consideró necesario que los alumnos manejaran el plural a partir de las estructuras: They are _____, Are they _____?, Yes, they are; No, they aren't; What are they?.

En vista de que los alumnos aún no habían visto estas estructuras, se hizo necesaria una fase de pre-requisitos.

FASE DE PRE-REQUISITOS

Objetivos

- 1.- Que los alumnos manejaran en inglés, las estructuras y el vocabulario que eran necesarios, para la introducción de las estructuras a enseñar en la fase experimental.
- 2.- Lograr que los alumnos se adaptaran al experimentador, así como a la nueva forma de trabajo.

Procedimiento Específico

Al inicio de esta fase, se comunicó a los alumnos que se iban a probar nuevas formas de impartir la clase de inglés. Se les explicó que ahora tendrían dos maestras de inglés, la maestra titular del grupo y la experimentadora. Se resolvieron sus dudas con respecto a la evaluación, diciéndoles que cada maestra se encargaría de diferentes actividades y que las evaluaciones resultantes se promediarían para dar su calificación mensual.

Durante esta fase, todos los alumnos de las diferentes secciones trabajaron de acuerdo al método Estructural-Situacional, esto es, enseñando la forma escrita después de que los alumnos dominan la forma oral.

Las clases se organizaron de la siguiente manera: durante los primeros veinte minutos, la experimentadora impartía la clase sobre el nuevo conocimiento a una de las secciones del grupo. La otra sección del grupo salía del salón y

ocupaban otro local disponible de la escuela en el cual los esperaba la maestra titular del grupo. Dicha maestra organizaba diferentes actividades con el objeto de que los alumnos practicasen lo que ya conocían del idioma. Dichas actividades incluían cantos, juegos, y diálogos cortos. Se utilizaron las estructuras y la mayoría del vocabulario que los alumnos habían visto en los meses anteriores.

Una vez transcurridos los veinte minutos, las secciones intercambiaban de lugar y actividad; es decir, los que habían aprendido el nuevo material pasaban con la maestra titular para las actividades complementarias y los otros alumnos que habían estado en actividades complementarias, pasaban con la experimentadora para aprender el nuevo material. Las oportunidades por parte de las secciones, de ser los primeros en recibir la clase de las nuevas estructuras, se fueron alternando, no sólo durante la fase de pre-requisitos sino también a lo largo de todo el experimento.

Esta fase duró 6 horas de clase en total, comprendidas en un período de dos semanas. Cada sección tomó ciento veinte minutos efectivos de clase y ciento veinte minutos de actividades complementarias.

Al término de la fase de pre-requisitos, en la siguiente clase, los alumnos fueron evaluados en forma oral y escrita. La evaluación oral de los alumnos fue hecha de acuerdo con

las preguntas que la experimentadora hizo al final de la fase de pre-requisitos, las cuales fueron grabadas y calificadas por dos personas en forma independiente. (Tabla 3). Los resultados obtenidos por los alumnos en la evaluación escrita de esta fase, aparecen en la tabla 1. Posteriormente, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en la prueba escrita, se re-ubicaron cuatro alumnos con el objeto de que las medidas fueran equivalentes. Una vez logrado lo anterior, se aplicó la prueba T, no hallándose diferencias significativas entre los grupos. A partir de este punto, dió principio la fase experimental.

Fase Experimental

Procedimiento Especifico

En esta fase, los grupos experimentales elegidos, sección 1 del grupo B y sección 2 del grupo A, trabajaron de acuerdo con la técnica de lectura y escritura integrada. La sección 2 del grupo B y la sección 1 del grupo A, que eran los grupos control aprendieron de acuerdo con el método estructural-situacional, (Apéndice 2).

La diferencia entre ambas técnicas fueron las siguientes: en la técnica de lectura y escritura integrada, el letrero con la forma escrita de la expresión, era presentado desde la segunda vez que el maestro modelaba la expresión. El letrero permanecía durante el tercer modelo y durante la repetición coral e individual, después de esto, el experimentador retiraba el

Tabla 1
Puntuaciones de los grupos en la prueba
de pre-requisitos

1o. A		1o. B	
Sec. 1	Sec. 2	Sec. 1	Sec. 2
10	35	32	26
28	40	33	35
35	34	32	42
3	22	42	40
33	31	21	17
38	31	31	41
37	40	41	28
21	42	21	32
42	37	37	21
39	33	21	36
42	23	27	29
25	29	21	23
39	31	40	22
22	36	23	38
29	42	41	27
39	30	34	30
20	26	40	42
32	42	26	28
38	23	39	41
42	30	34	41
41	26	42	35
34	18	32	38
35	38	15	21
42	42	34	21
		26	40
<hr/>		<hr/>	
N=25	N=24	N=25	N=25
M=32.28	M=32.54	M=31.4	M=31.76

letrero y pedía a los alumnos que escribieran en su cuaderno lo que se había dicho. Mientras los alumnos escribían, el maestro revisaba y corregía si era necesario. Una vez que los alumnos terminaban, la experimentadora mostraba de nuevo el letrero y pedía a los alumnos que lo compararan con lo que ellos habían escrito, corrigiéndose si era necesario. Inmediatamente después, los alumnos leían en sus cuadernos lo que acababan de decir y escribir y así de esta forma hasta terminar todos los modelos previstos para esa clase.

Los alumnos de los grupos control, sólo podían leer y escribir hasta después de haber practicado oralmente todos los modelos. La experimentadora presentaba la forma escrita por medio de los letreros. (Apéndice 2, Planes de Lección).

Las técnicas de corrección empleadas fueron las mismas, tanto para los grupos control, como para los grupos experimentales. Cuando ocurría un error, la experimentadora trataba de que el alumno se auto-corrigiera, si éste no se percataba de su error, la experimentadora le ayudaba a detectarlo sin darle la respuesta correcta. En los casos en que a pesar de lo anterior, el alumno persistía en su error, se pedía a un compañero que lo ayudara; si éste contestaba incorrectamente, sólo entonces la experimentadora daba la respuesta correcta.

En lo que respecta al vocabulario, se siguió manejando el vocabulario de la sección de pre-requisitos, pero además, en

cada nueva clase se incluyeron dos palabras nuevas, cuya lectura implicara problemas fonéticos, en vista de su similitud con el español, ejemplo: lamps, o bien por la dificultad inherente al inglés (shoes).

Esta fase abarcó un total de siete clases, distribuidas a lo largo de cinco semanas debido a las vacaciones. En este caso, los tiempos de clase no fueron los mismos en virtud de que cada técnica tenía su propia dinámica.

La primera evaluación fue aplicada en la tercera clase, mientras que la segunda evaluación fue aplicada en la séptima clase, después de vacaciones. En vista de los días de asueto, hubo una clase previa a la evaluación que fue dedicada a repasar las estructuras de la fase experimental. Dicho repaso fue diseñado de la misma manera para todos los grupos, tanto controles como experimentales. Cabe anotar que la segunda evaluación fue aplicada por la maestra titular del grupo, debido a la enfermedad de la experimentadora.

Resultados

Los resultados en cuanto a la evaluación escrita, pueden observarse en la tabla 2 y los datos de la evaluación oral, pueden apreciarse en la tabla 3. Las tablas 4, 5, 6 y 7 (Apéndice), muestran los puntajes obtenidos por los alumnos en las dos pruebas de criterio.



En la tabla 2, aparecen los resultados obtenidos, los índices de eficiencia calculados a partir de ellos y los valores de T.

Los datos consignados en esta tabla fueron obtenidos en la forma que aparece a continuación:

- Puntuación Absoluta.** Es la media de calificaciones obtenidas por un grupo, ya sea control o experimental.
- Puntuación de Eficiencia.** Es la media de calificaciones de un grupo, entre el tiempo de instrucción empleado por ese grupo.
- Índice Absoluto** Es el cociente resultante, de dividir la media de calificaciones del grupo experimental entre la media de calificaciones del grupo control.
- Índice de Eficiencia.** Es el cociente de las puntuaciones de eficiencia de los grupos experimental y control.
- Quando este índice es mayor que uno, indica el grado en que el grupo experimental superó al control por unidad de tiempo de instrucción.

Tabla 2

Puntuaciones de los grupos en las dos pruebas de criterio

Primer evaluación sobre las estructuras These are.. Those are...	Grupos	G. CONTROL			G. EXPERIMENTAL			COMPARACION ENTRE GRUPOS		
		Puntuación absoluta	Tiempo (min.)	Puntuación eficiencia	Puntuación absoluta	Tiempo (min.)	Puntuación eficiencia	Indice absoluto	Indice eficiencia	t de Student
Comprensión auditiva	A	8.21			8.33					0.03
	B	8.50			8.72					0.0178
Expresión escrita	A	14.90			15.13					0.1642
	B	15.75			16.04					0.1933
TOTAL	A	23.22	42	0.55	23.45	38	0.62	1.009	1.13	0.07
	B	24.25	40	0.60	24.76	39	0.63	1.02	1.05	0.3
Segunda Evaluación sobre las estructuras Are these.. Are those..										
Comprensión auditiva	A	9.29			9.6					0.61
	B	9.44			9.76					0.32
Expresión escrita	A	16.47			17.2					0.60
	B	14.16			15.3					0.82
TOTAL	A	25.86	39	0.66	26.8	27	0.87	1.009	1.32	0.67
	B	23.6	40	0.59	25.04	26	1.03	1.06	1.75	1.008

La tabla 3, únicamente muestra el porcentaje de respuestas orales correctas y la confiabilidad obtenida en cada una de las evaluaciones. Como puede observarse, a partir de los datos de la tabla 2, los valores del índice de eficiencia, fueron siempre mayores que uno, lo cual indica que los grupos experimentales superaron siempre a los controles en su aprovechamiento por unidad de tiempo de instrucción.

Esta superioridad es especialmente demostrada, en la segunda prueba de criterio aplicada sobre las estructuras, Are these _____?, y, Are those _____?, en la que el grupo experimental del grupo B, superó al control en un setenta y cinco por ciento, en cuanto a su aprovechamiento por unidad de tiempo. Resulta importante señalar que la pregunta invertida del idioma inglés, representa un grado mayor de dificultad que el simple enunciado afirmativo.

En cuanto a la evaluación oral, los grupos obtuvieron porcentajes de respuestas similares. No hubo superioridad por parte de alguno de los grupos. El tipo de error más frecuente fue el mismo, tanto en los grupos experimentales como en los controles.

Tabla 3

Datos sobre la pronunciación.

Fase de Pre-requisitos	1o. "A"		1o. "B"	
	Sec.1	Sec. 2	Sec.1	Sec.2
% de "r" correctas	92%	89%	88%	89%
Confiabilidad	89%	91%	95%	90%
Fase Experimental Estructura	Sec.1	Sec. 2	Sec.1	Sec.2
These are - those are	G. Control	G.Experim.	G. Experim.	G. Control
% de "r" correctas	88%	86%	91%	90%
Confiabilidad	94%	92%	94%	98%
Fase Experimental Estructuras				
Are these - Are those				
% de "r" correctas	90%	93%	*	*
Confiabilidad	90%	91%	*	*

* No fué posible obtener los datos en virtud de la mala calidad del Cassette.

CAPITULO VII

CONCLUSIONES

Como es posible apreciar a partir de los datos de la tabla 2, sobre la evaluación escrita, los grupos experimentales alcanzaron siempre puntajes más altos que los de los grupos controles, aunque la diferencia en un principio fué mínima, esta fué incrementandose a lo largo del experimento. Las diferencias entre las medias no fueron significativas al nivel especificado con anterioridad, sin embargo, pudo observarse una tendencia a alcanzar la significatividad.

La superioridad de la técnica de lectura y escritura integrada, se manifiesta principalmente en los índices de eficiencia, los cuales demuestran que los grupos experimentales alcanzaron cada vez mejores resultados, tomando en consideración el tiempo requerido para lograrlos. Se observó que los grupos experimentales, llegaron a superar hasta en un setenta y cinco por ciento a los controles en su aprovechamiento por unidad de tiempo. Cabe señalar sin embargo, que esto constituye una diferencia tecnológica, mas no estadística. Estos datos apoyan lo anteriormente expuesto por Dodson (1966), en cuanto a que la técnica de lectura y escritura integrada es mucho más rápida que la presentación separada entre la forma oral y escrita.

Como se recordará, en los procedimientos de Dodson, se introducía la forma escrita en el tercer o cuarto modelo,

mientras que en el presente estudio la forma escrita fué introducida a partir del segundo modelo. Desgraciadamente, los procedimientos de Dodson no pueden ser contrastados con los de este estudio, en vista de que no se reportaron los detalles metodológicos de dicha investigación.

En lo que respecta a la pronunciación, los primeros estudios habfan encontrado efectos negativos de la introducción temprana de la forma escrita sobre la pronunciación; sin embargo, los resultados de este estudio, no mostraron ninguna diferencia que pudiera esgrimirse en favor de una u otra forma de presentación, ya que los errores cometidos por los alumnos fueron los mismos, tanto para los grupos experimentales, como para los grupos controles. Ambos grupos tuvieron un porcentaje mínimo de error, por lo cual se podría decir parafraseando a Marty (1960) y Rivers (1964), que la presentación de la forma escrita constituye en cualquier momento un peligro potencial para la pronunciación, de ahí que sea importante determinar la forma menos peligrosa posible de presentar la forma escrita o bien los mejores métodos para contrarrestar sus efectos. El presente estudio es tan sólo un pequeño intento en la dirección de poner a prueba dogmas fuertemente arraigados en la enseñanza de idiomas.

Los resultados aquí reportados confirman los datos de Hawkins (1971), quien no encontró diferencias significativas en la

pronunciación con ambas formas de presentación, cuando se enseñaba Español a estudiantes de habla inglesa, utilizando procedimientos similares a los de este estudio.

Desafortunadamente, la evaluación oral de los alumnos de este experimento fué realizada bajo condiciones poco favorables para lograr una identificación más precisa de la calidad de los sonidos emitidos por los alumnos. Serfa deseable contar con un Laboratorio de Idiomas, en donde los alumnos pudieran grabar sus voces sin la interferencia del ruido circundante. La evaluación podrfa ser también más adecuada, si se contara con un hablante nativo como juez.

En términos generales, la estrategia de investigación empleada podrfa considerarse apropiada, ya que a través de ella se logró la participación activa de los estudiantes y un ahorro en tiempo para el maestro.

La técnica de lectura y escritura integrada, demandaba la atención contfnea del estudiante en vista del cambio constante de actividad, lo cual resulta de máxima utilidad cuando se trabaja con niños y adolescentes.

Por medio de la división al azar de cada uno de los grupos participantes, en grupos de veinticinco alumnos, el maestro pudo brindar una mejor atención individual así como un mejor control de la situación de clase.

Por último, los cantos y juegos de las actividades complementarias, contribuyeron a crear una situación adecuada de

aprendizaje. Indudablemente, las conclusiones de este estudio se limitan a las condiciones en que se trabajó y para los grupos y estructuras seleccionadas. Serfa provechoso continuar la experiencia a lo largo de un curso o inclusive un lapso mayor, con el objeto de apreciar los efectos a largo plazo de la técnica empleada. De ahí que surja la necesidad de planear una investigación adecuada a los requerimientos de nuestras escuelas, con el objeto de que los datos obtenidos, sean generalizables a núcleos cada vez mayores de estudiantes.

B I B L I O G R A F I A

- ASHER, J. Children's First Language as a Model for Second Language Learning. Modern Language Journal, 1972 a, 56, 133-139.
- ASHER, J. Implications of Psychological Research for Second Language Learning. The ACTFL Review of Foreign Language, Education, 1972, b, 4, 157-186.
- AUSBEL, D. Psicología Educativa, México: Ed. Trillas, 1976-1968.
- BELAZCO, S. C'est la Guerre?. or Cognition and Verbal Behavior coexist in Second Language Learning. Modern Language Journal, 1970, 54, 395-412.
- BLOOM, B. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw Hill, 1971.
- HASTINGS, J. y MADAUS, G.
- BLOOMFIELD, L. Language. Londres: Allen y Unwin, 1935.
- BRAINE, M. The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase. Language, 1963, 39, 1-14.
- BROWN, D. Cognitive Pruning and Second Language Acquisition. The Modern Language Journal, 1972, 56 (4), 218-222.
- BROWN, R. A First Language. The Early Stages. Inglaterra: Penguin books. 1976.
- BROWN, T. Cognitive Pruning in Foreign Language Teaching. Modern Language Journal, 1972, 56 (4) 218-222.
- BROWN, T. In Defense of Pattern Practice. Forum, 1975, XIII, 29-33.
- BURSTALL, C. French in the Primary School. Attitudes and Achievements. Slough: National Foundation for Educational Research. N.F.E.R. 1970.
- BUTZKAMM, W. The Written Word: Help or Hindrance in the Initial Stages of Teaching a Foreign Language. Praxis des neus sprachlichen unterrichts, 1974, 21 (1), 31-41.
- BRYNE, D. English Teaching Extracts. Londres: Longman, 1969.

- CABLES, V. Pre-Reading & Post Reading. The Modern Language Journal, 1961, 45 (6), 252-254.
- CARROLL, J.B. The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages. Modern Language Journal 1965, 49 272-281.
- CARROLL, J.B. Current Issues in Psycholinguistics and Second Language Teaching. TESOL Quarterly, 1971, 512, 101-114.
- CHASTAIN, K. The Audio-Lingual Habit Theory vs. the Cognitive Code Learning Theory. Some Theoretical Considerations. IRAL, 1969, VII-2, 273-281.
- CHASTAIN, K. y WOERDEHOFF, F. A methodological Study Comparing the Audio Lingual Habit Theory and the Cognitive Code Learning Theory. Modern Language Journal, 1968, 52, 5, 268-279.
- CHOMSKY, N. Syntactic Structures. La Haya: Mouton & Co. 1957.
- CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge Mass: M.G.T. Press, 1965.
- CHOMSKY, N. Language and Mind. New York: Hartcourt, Brace & World, 1968.
- COOK, V. The Comparison of Language Development in Native Children and Foreign Adults. I.R.A.L., 1973, XI, 13-28.
- CORDER, S. The Significance of Learners' Errors. En Richards, J. Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. Bran Bretaña: Longman, 1974.
- DAKIN, J. The Language Laboratory and Language Learning. Londres: Longman, 1973.
- DAVIS, P. Situational Lesson Plans. London: Mc Millan Education L.T.D., 1975.
- ROBERTS, J. y ROSSNER, R.
- DODSON, C. J. The Role of Printed Word in Foreign Language Learning. Modern Languages, 1966, 59-63.
- PRICE, J. E.
- DUSHKOVA, L. Errors in Foreign Language Learning. 1969, I.R.A.L. año VII, 1, 11-36.

- ERVIN, S. Imitation and Structural Change in Children's Language en Eric. H. Lenneberg, ed., New directions in the study of Language. Cambridge, Mass: MIT Press. 1964, 163-189.
- ESTARELLAS, J. Effect of Teaching Sounds and Letters Simultaneously at the very Beginning of a Basic Foreign Language Course. Language Learning, 1966, 5, 173-182.
- REGAN, T.
- FINOCCHIARO, M. English as a Second Language: From Theory to Practice. New York: Regents Publishing Company Inc. 1974.
- FINOCCHIARO, M. Mith and Reality in Foreign Language Teaching. Forum, 1975, XII, 3-10.
- FIRTH, J. Papers in Linguistics 1934-1951. Londres: Oxford University Press, 1957.
- GESELL, A. El niño de uno a cuatro años. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- GHENADENIK, J. The Audio-lingual Approach and the Cognitive Code Learning Theory. The English Language Journal, Revista de la lengua inglesa, 1972, 3 (3), 173-182.
- GIULIANO, W. Aural Oral Proficiency without Laboratories. Modern Language Journal, 1961, 45 (4), 171-173.
- HAMMERLY, H. Recent Methods and Trends in Second Language Teaching. Modern Language Journal, 1971, 55, 499-505.
- HAWKINS, L. Immediate versus Delayed Presentation of Foreign Language Script. Modern Language Journal 1971, 5, 280-290.
- HEBB, D. The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory. New York: John Willey and Sons, 1949.
- HESSE, B. Thoughts on the Role of Spoken Language in the New Recommendations for French Instruction. Linguistische Berichte, 1973, 27, 52-71.
- HORNBY, A.S. Guide to Patterns and Usage in English. Londres: Oxford University Press, 1976.

- INHELDER, B. y PIAGET and his School. New York, Heidelberg, Berlin: Ed. Springer - Verlag, 1976.
- JAKOBOVITS, L. Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language. Language Learning 1968, 8, 89-109.
- JOHNSON, F. Stick Figure Drawing for Language Teachers. Gran Bretaña: Ginn and Company L.T.D., 1971.
- JOHNSON, L. y DYKSTRA, G.
- KATZ, J. y FODOR, J. La Estructura de una Teoría Semántica. México: Siglo XXI, Editores, 1976,
- KINTSCH, W. Memory and Cognition. John Willey and Sons, Inc., 1970.
- KINTSCH, W. The Representation of Meaning in Memory. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1974.
- KOHL, S. Zum Korrelations - Interferenz und Prioritäten problem gesprochenes und geschriebener Rede bei der Erstvermittlung von lexiko-grammatischen Einheiten. Deutsch als Fremdsprache, 1971, 5. 217-222.
- LADO, R. Language Testing, Londres: Longman, 1961.
- LADO, R. Language Teaching: A Scientific Approach. Nueva York: McGraw Hill, Inc., 1964.
- LANDA, L. Instructional Regulation and Control. Cybernetics Algorithmization and Heuristics in Education. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications. 1976.
- LENNEBERG, E. Biological Foundations of Language. New York: John Willey and Sons, 1967.
- LYDIA, M. Methods used in the Teaching of a Foreign Language. The English Language Journal/Revista de la lengua inglesa, 1972, 3 (2), 87-93.
- LYONS, J. Chomsky. Gran Bretaña: Fontana Collins, 1970.

- MALINOWSKI, B. The Problem of Meaning in Primitive Languages en Allen y Unwin (Eds.), The Meaning of Meaning, 1923.
- MARCKWAIDT, A. Changing Winds and Shifting Sands. Forum, 1975, XIII, 41-46.
- MARTY, F. Language Laboratory Learning. Wellesley Mass: Audio Visual Publications, 1960.
- MC.LAUGHLIN, B. Second-Language Learning in Children. Psychological Bulletin, 1977, 84, 438-459.
- MILLER, G. A. Language and Communication. New York: McGraw Hill Book Co., 1951.
- MORRIS, C. Signs, Language and Behavior. New York: Prentice Hall, 1946.
- MOWRER, O. The Psychologist Looks at Language. American Psychologist, 1954, 9, 660-694.
- MULLER, D. The Effect Upon Pronunciation and Intonation of Early Exposure to the Written Word. Modern Language Journal, 1965, 49 (7), 411-413.
- NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners En Richards, J. Error Analysis. Perspective on Second Language Acquisition. Gran Bretaña: 1974.
- OGDEN, C.K. The Meaning of Meaning. Londres: Paul Kagan, 1923.
- RICHARDS, I.A.
- OSGOOD, C., The Measurement of Meaning. Urbana: University of Illinois Press, 1953.
- SUCI, G.
- TANNENBAUM, P.
- PALMER, F.R. La Semántica. México: Siglo XXI Editores, 1978.
- POLITZER, R. L. Teaching French: An introduction to Applied Linguistics. Boston: Ginn & Co., 1961.
- RICHARDS, J
- SAMPSON, G. The Study of Learner English. En Richards J. Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. Gran Bretaña: Longman, 1974.

- RICHARDS, J. Simplification: A Strategy in the Adult Acquisition of a Foreign Language: An example from Indonesian/Malay. Language Learning, 1975, 25, 115-125.
- RIVERS, W. The Psychologist and the Foreign Language Teacher. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.
- RIVERS, W. Teaching Foreign Language Skills. Chicago: Chicago University Press, 1968.
- RIVERS, W. Linguistic and Psychological Factors in Speech Perception and their implications for teaching materials en Paul Pimsleur y Terence Quinn (eds). The Psychology of Second Language Learning. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1971.
- SAPIR, E. El Lenguaje. México: Fondo de Cultura Económica, 1954.
- SAUSSURE, F. Course in General Linguistics. New York: Philosophical Library Inc. 1959.
- SEARLE, J. La Revolución de Chomsky en la Lingüística. Ciencia y Desarrollo, 1978, 3-20.
- SELINKER, L. Interlanguage. I.R.A.L., 1972 X, 3, 34-54.
- SKINNER, B. F. Verbal Behavior. New Jersey: Prentice Hall, 1957.
- STOCKWELL, R. The Grammatical Structures of English and Spanish
BOWEN, D. y MARTIN, J. Chicago: The University of Chicago Press, 1973.
- VYGOTSKY, L. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade, 1973.
- ZIMMERMAN, G. Simultaneous Reading: A View Point of C. J. Dodson,
Praxis des Neusprachlichen Unterrichts. 1972, 19 (3), 245-249.

A P E N D I C E S

CUESTIONARIO

Para los maestros de Inglés, que han trabajado con el nuevo programa para el primer curso.

Nombre _____ Teléfono _____
 Secundaria _____ Turno _____
 Años de experiencia _____

¿Cuántos grupos de primero ha enseñado con el nuevo programa?
 (los últimos dos años).

A continuación, encontrará usted una lista de estructuras pertenecientes al primer curso de Inglés. El propósito de este cuestionario es localizar las estructuras que presentan mayor problema para el alumno desde los puntos de vista de la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita gramaticalmente correcta. Los datos que usted aporte servirán como base para una investigación que tiene como fin comparar dos métodos de enseñanza de dichas estructuras.

Para señalar el grado de dificultad, utilice la escala siguiente Mf (muy fácil) F (fácil) Md (muy difícil). Determine el grado de dificultad para cada estructura y en cada uno de los aspectos mencionados, tome en cuenta el número de errores que generalmente comenten sus alumnos.

1a. <u>UNIDAD</u>	<u>Comprensión</u> <u>auditiva</u>	<u>Expresión</u> <u>oral</u>	<u>Expresión</u> <u>escrita</u>
It's a	_____	_____	_____
It's an	_____	_____	_____
It's the	_____	_____	_____
He's	_____	_____	_____
She's	_____	_____	_____
Who is he?	_____	_____	_____
Who is she?	_____	_____	_____
I am	_____	_____	_____
Who are you?	_____	_____	_____

2a. UNIDAD

Comprensión
auditiva

Expresión
oral

Expresión
escrita

Is it a?	_____	_____	_____
Is it an?	_____	_____	_____
Is it the?	_____	_____	_____
Yes it is.	_____	_____	_____
No, it isn't.	_____	_____	_____
Is he?	_____	_____	_____
Is she?	_____	_____	_____
Yes he is.	_____	_____	_____
No, he isn't	_____	_____	_____
Where is it?	_____	_____	_____
It's in	_____	_____	_____
It's on	_____	_____	_____
It's under.	_____	_____	_____

3a. UNIDAD

What's this?	_____	_____	_____
What's that?	_____	_____	_____
These are.	_____	_____	_____
Are these?	_____	_____	_____
Those are.	_____	_____	_____
Are those?	_____	_____	_____
What are they?	_____	_____	_____
What are these?	_____	_____	_____
What are those?	_____	_____	_____
Where are you?	_____	_____	_____
I am in.	_____	_____	_____
We are in.	_____	_____	_____

4a. <u>UNIDAD</u>	<u>Comprensión auditiva</u>	<u>Expresión oral</u>	<u>Expresión escrita</u>
There is a.	_____	_____	_____
There is an.	_____	_____	_____
Is the?	_____	_____	_____
Yes, there is.	_____	_____	_____
No, there isn't.	_____	_____	_____
There are some.	_____	_____	_____
There are many.	_____	_____	_____
Are there?	_____	_____	_____
Yes, there are.	_____	_____	_____
No, there aren't	_____	_____	_____
How many are there?	_____	_____	_____
It's a <u>big</u> house.	_____	_____	_____
What time is it?	_____	_____	_____
It's _____ o'clock.	_____	_____	_____
It's _____ past _____.	_____	_____	_____
It's _____ to _____.	_____	_____	_____

5a. <u>UNIDAD</u>			
Henry is playing.	_____	_____	_____
Is he playing.	_____	_____	_____
Yes, he is.	_____	_____	_____
No, he isn't.	_____	_____	_____
What are you doing?	_____	_____	_____

6a. <u>UNIDAD</u>			
Victor can play.	_____	_____	_____
CAN (he-I-she)?	_____	_____	_____

	<u>Comprensión auditiva</u>	<u>Expresión Oral</u>	<u>Expresión escrita</u>
Yes, he <u>he</u> can.	_____	_____	_____
No, he can't.	_____	_____	_____
This is (my-your-his, etc.)	_____	_____	_____

7a. UNIDAD

Peter has.	_____	_____	_____
Who has...?	_____	_____	_____
The boys have.	_____	_____	_____
I have breakfast at seven o'clock.	_____	_____	_____
I have meat for lunch.	_____	_____	_____

8a. UNIDAD

This is Lupe's house.	_____	_____	_____
Whose house is it?	_____	_____	_____
Is it Charles'?	_____	_____	_____

Se agradece su colaboración.

COMENTARIOS:

PLAN DE LECCION COMPARADO

Apéndice 2

la. Presentación de These are..., Those are...

la. Práctica de Lectura y Escritura

Objetivos

- a) Los alumnos producirán correctamente los enunciados these are..., those are..., que sean presentados por el maestro.
- b) Los estudiantes leerán y escribirán correctamente dichos enunciados.
- c) Los alumnos construirán nuevos enunciados, a partir de la estructura dada y el vocabulario conocido.

Situación

Situación de la clase con objetos reales.

Pasos a seguir por los Grupos Controles

Pasos a seguir por los Grupos Experimentales

Método Situacional

Lectura y escritura integrada

1. El maestro dirá el enunciado Those are windows, señalando las ventanas de enfrente para demostrar el significado de la jorjafia. El maestro marcará el stress (acento) y la entonación con ayuda de las manos.
2. El maestro modelará de nuevo la oración, marcando el stress y la entonación. (Aislará y distorcionará los sonidos difíciles).
3. El maestro modelará la oración una tercera vez a la velocidad normal, sin olvidar marcar el stress y la entonación.
4. El maestro preguntará: Are those windows?, señalando las paredes del patio para verificar si han entendido.
5. Primera repetición coral por parte de los alumnos, siguiendo el modelo del maestro. El maestro indicará el momento de empezar y el stress.
6. Segunda repetición coral (mismo procedimiento que el anterior).
7. Tercera repetición coral. (Igual).
8. Repetición individual (8 alumnos aproximadamente).

Para los siguientes modelos de Those are... se siguen los mismos pasos del 1 al 8. El maestro dará claves a los alumnos para que sean ellos los que produzcan las oraciones modelo.

9. Al terminar con cada uno de los modelos, se repasarán los anteriores mezclándolos.
10. Se pedirá a los alumnos que formen nuevas oraciones. En la presentación de These are..., se pedirá a los alumnos que traigan sus cuadernos, lápices, plumas para que los tengan cerca cuando ellos digan, These are...
11. Una vez que se termine de presentar los enunciados y que los alumnos los produzcan correctamente, se presentará la forma escrita. El maestro pedirá a los alumnos que le digan los enunciados que acaban de aprender uno a uno. El maestro irá pegando sobre el pizarrón los enunciados. Mientras los pega, pedirá a otros alumnos que le repitan el mismo enunciado.
12. El maestro dirigirá la lectura coral de cada enunciado, (una vez cada uno).
13. Después de haber leído coralmente un enunciado, los alumnos leerán individualmente (aproximadamente ocho alumnos), y así para todos los enunciados restantes.
14. Al terminar la fase de lectura, se pedirá a los alumnos que copien los enunciados en sus cuadernos. El maestro revisará lo que los alumnos escriban.

1. Exactamente igual al del método situacional.
2. El mismo procedimiento, sólo que presentando el letrero con el enunciado escrito.
3. De igual manera sólo que dejando el letrero escrito sobre el pizarrón.
4. El mismo procedimiento que en el método situacional.
5. El maestro dirigirá la repetición coral con el letrero presente, recordará a sus alumnos que deben hablar como oyen y que únicamente deberán ver el letrero. El maestro marcará el stress y la entonación.
6. Segunda repetición coral. (Se sigue el mismo procedimiento que en la anterior).
7. Tercera repetición coral. (Igual a la anterior).
8. Repetición individual (8 alumnos aproximadamente).
9. El maestro retirará el letrero y pedirá a los alumnos que escriban lo que él dice, (el mismo modelo que han estado repitiendo).
10. Mientras los alumnos escriban, el maestro pasará a revisar.
11. Cuando los alumnos han terminado, el maestro mostrará de nuevo el letrero para que todos los alumnos se corrijan.
12. El maestro pedirá que todos lean lo que han escrito en sus cuadernos. (Lectura coral) El maestro dirigirá la lectura, marcando el stress y la entonación.
13. Lectura individual, (8 alumnos).
14. Segundo modelo de oración por parte del maestro; siguiendo los mismos pasos del 1 al 12. Mezclando al final tanto el modelo 10. como el 20.

Para todos los demás modelos, se seguirá el mismo procedimiento, tratando de que los alumnos produzcan los siguientes modelos ante los estímulos dados por el maestro.

Para los modelos de These are..., el maestro pedirá que saquen sus propios objetos.

15. El maestro pedirá a los alumnos que construyan nuevos enunciados a partir del vocabulario conocido y la estructura dada.

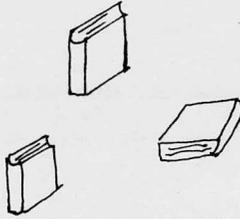
NOMBRE _____

GRUPO _____

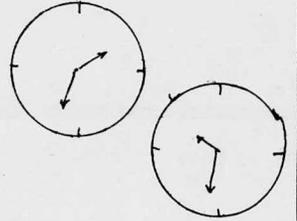
SECCION _____



()



()



()



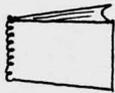
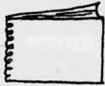
()



()



()



()



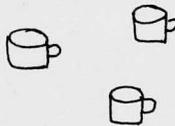
()



()



()



()



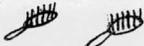
()

Nombre _____ Grupo _____ Sección _____
 No. de lista _____

I. A continuación encontrarás unos parentésis, dentro de los cuales hay preguntas y respuestas en desorden. Ordenalas en forma correcta sobre las líneas del lado derecho. Toma en cuenta si se trata de pregunta (?) o respuesta.

- | | | | | |
|---|----------------------------|-------|-------|--------|
| 1 | Q (They-pens-are) | _____ | _____ | _____? |
| | A (Yes - are - they) | _____ | _____ | _____ |
| 2 | Q (Are - books - they) | _____ | _____ | _____? |
| | A (Aren't - no - they) | _____ | _____ | _____ |
| 3 | Q (Are - what - they) | _____ | _____ | _____? |
| | A (Combs - they -are) | _____ | _____ | _____ |
| 4 | Q (What - they -are) | _____ | _____ | _____? |
| | A (Are - they pencils) | _____ | _____ | _____ |
| 5 | Q (They - are - notebooks) | _____ | _____ | _____? |
| | A (They - are - Yes) | _____ | _____ | _____ |

II. Elabora la pregunta y contéstala ya sea con : Yes, they are o No, they aren't según corresponda.

		
_____ brushes?	_____ pencils?	_____ pens ?
_____.	_____.	_____.
		
_____ notebooks?	_____ combs?	
_____.	_____.	

III. Escribe la pregunta What is it o What are they? según corresponda.
Contesta las preguntas en las líneas de abajo.



_____ ?

_____ ?

_____ .

_____ .



_____ ?

_____ ?

_____ .

_____ .

IV. Dictado.

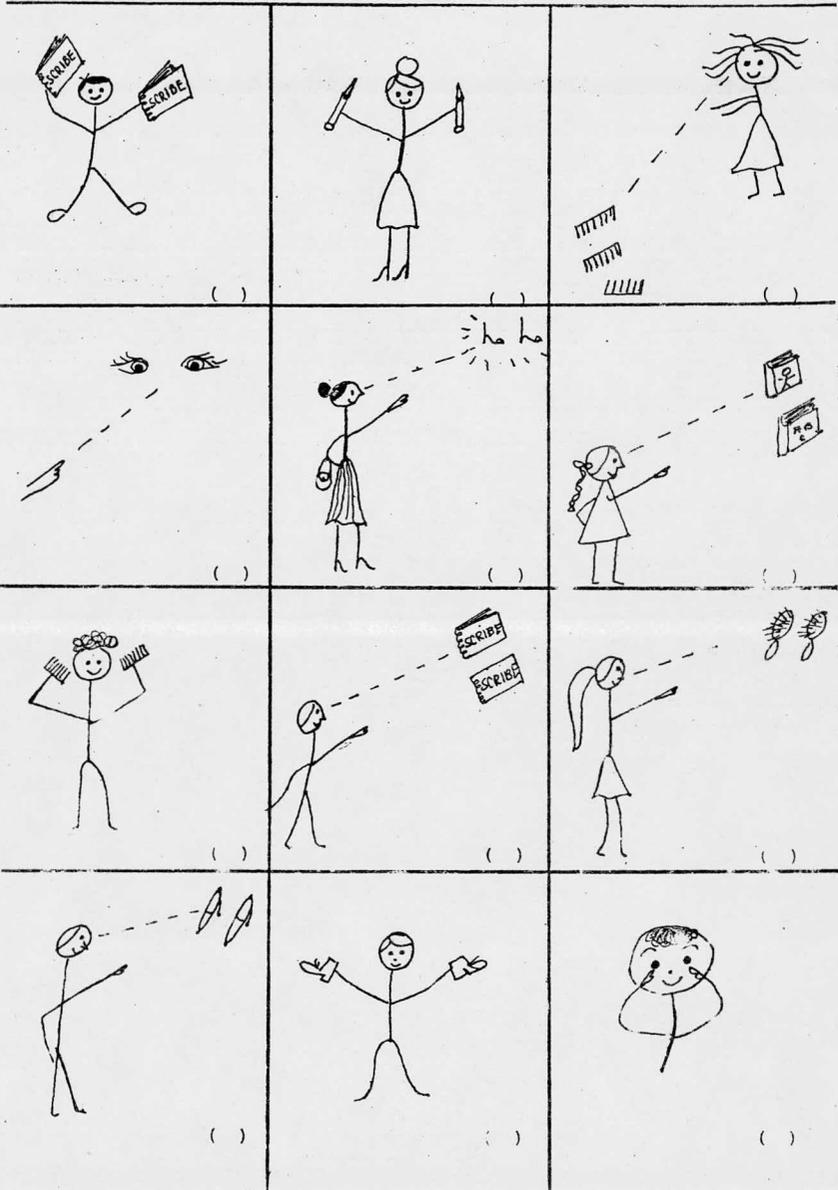
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Nombre _____

Grupo _____

Sección _____

No. de lista _____



I.- Ordena los siguientes enunciados afirmativos. Utiliza los espacios de la derecha. No olvides empezar con mayúscula.

- 1.- (notebooks those are) _____
- 2.- (are shoes these) _____
- 3.- (books are those) _____
- 4.- (eyes these are) _____
- 5.- (brushes are those) _____

II.- Completa con these o those según corresponda.



1.- _____ are combs.



2.- _____ are shoes.



3.- _____ are books.



4.- _____ are brushes.



5.- _____ are eyes.

III.- Escriba sobre las líneas lo que los dibujos representan. Los enunciados deberán tener These or Those según corresponda.

1.- _____



2.- _____



3.- _____



4.- _____



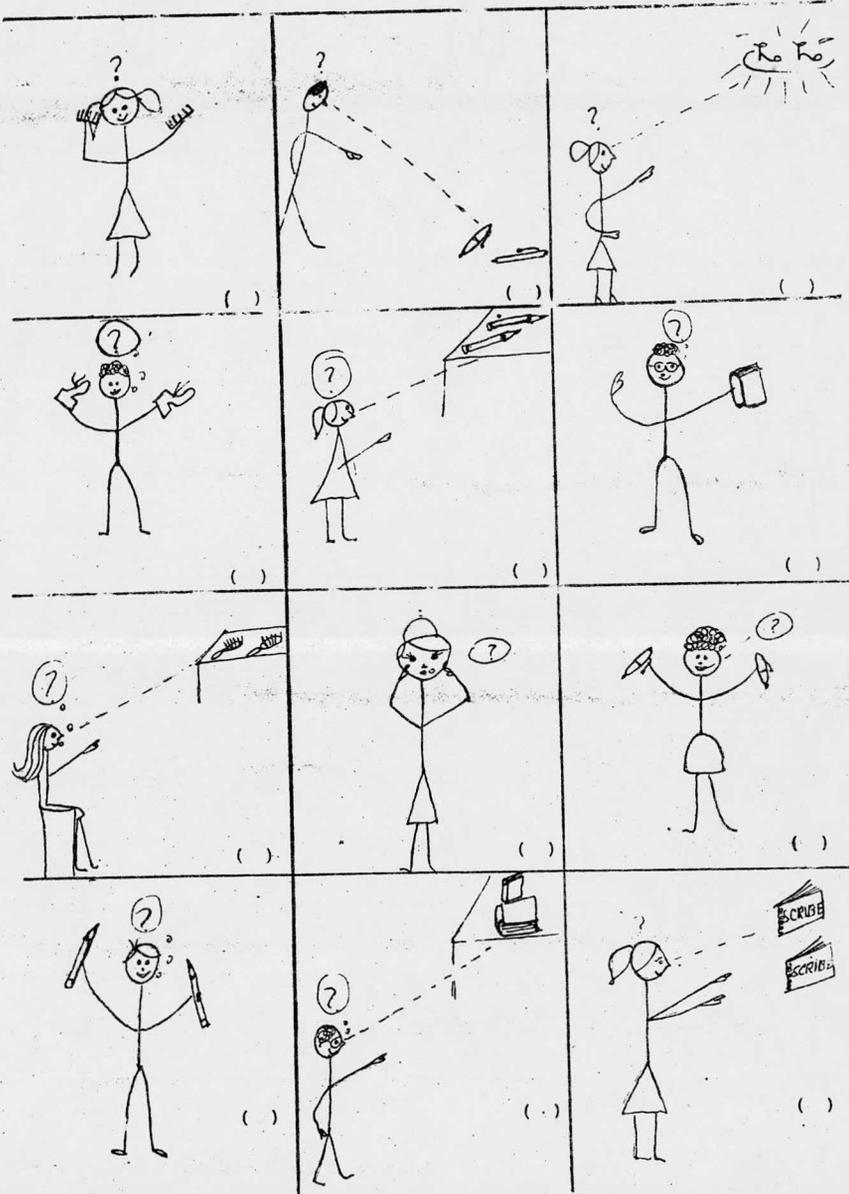
5.- _____



Nombre _____

Grupo _____

Sección _____
No. de lista _____



I Ordena las siguientes preguntas y respuestas.

- 1.- (these are books) _____ ?
- 2.- (they are yes) _____.
- 3.- (are pencils those) _____ ?
- 4.- (no aren't they) _____.
- 5.- (those are eyes) _____ ?

II. Completa con these o those según corresponda.



1.- Are _____ shoes ?



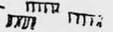
2.- Are _____ eyes ?



3.- Are _____ notebooks ?



4.- Are _____ combs ?



III. Elabora las siguientes preguntas y sus respuestas respectivas.



1.- _____ eyes ?



2.- _____ combs ?

_____, _____.



3.- _____ notebooks ?

_____, _____.

DICTADO:

- 1.- _____.
- 2.- _____.
- 3.- _____.
- 4.- _____.
- 5.- _____.

Tabla 4

Puntuaciones de los grupos control y Experimental del 1o. A en la primera prueba de criterio

C.A. ----- Comprensión auditiva
 E. ----- Escrita
 T. ----- Total

Sec. 1 Control			1o. A			Sec. 2 Experimental		
C.A.	E.	T.	C.A.	E.	T.	C.A.	E.	T.
7	10	17	10	20	30			
10	8	18	4	12	16			
7	20	27	8	13	21			
10	13	23	10	20	30			
8	18	26	10	10	20			
10	20	30	10	29	29			
10	8	18	6	14	20			
8	10	18	10	20	30			
10	20	30	10	18	28			
5	14	19	10	15	25			
10	20	30	3	3	6			
8	14	22	6	6	12			
6	6	12	8	12	20			
10	20	30	10	20	30			
2	11	13	8	18	26			
10	20	30	10	20	30			
4	11	15	7	7	14			
10	19	29	10	19	29			
10	18	28	10	20	30			
9	8	17	10	16	26			
9	20	29	9	9	18			
10	20	30	3	12	15			
			8	20	28			
			10	20	30			
<hr/>			<hr/>			<hr/>		
M=8.31	M=14.90	M=23.22	M=8.33	M=15.13	M=23.45			
	N=22			N=24				

Tabla 5

Puntuaciones de los grupos control y experimental del lo. B en la primera prueba de criterio

<u>Sec. 1 Experimental</u>			<u>Sec. 2 Control</u>		
C.A.	E.	T.	C.A.	E.	T.
10	18	28	10	15	25
7	16	23	7	20	27
10	16	26	10	20	30
10	20	30	10	16	26
4	5	9	10	14	24
10	17	27	7	15	22
10	20	30	5	5	10
6	17	23	10	17	27
10	10	29	10	17	27
8	11	19	10	20	30
10	19	29	7	17	24
10	19	29	7	19	26
10	19	29	3	14	17
7	5	12	9	10	19
10	20	30	7	14	21
10	19	29	10	14	24
10	20	30	10	20	30
10	13	23	7	12	19
10	15	25	10	20	30
10	19	29	9	17	26
20	20	30	10	20	30
2	9	11	10	8	18
10	20	30	8	15	23
10	19	29	8	19	27
4	6	10			
<hr/>			<hr/>		
M=8.72	M=16.04	M=24.76	M=8.5	M=15.75	M=24.25

N=25

N=24

Tabla 6

Puntuaciones de los grupos de control y Experimental del lo. A en la Segunda prueba de criterio

<u>Sec. 1 Control</u>			lo.A	<u>Sec. 2 Experimental</u>		
C.A.	E.	T.		C.A.	E.	T.
8	14	22		10	18	28
9	19	28		10	20	30
7	10	17		10	20	30
10	19	29		10	20	30
10	20	30		8	19	27
10	16	26		10	19	29
10	14	24		7	16	23
10	20	30		10	20	30
10	11	21		10	20	30
9	7	16		10	16	26
10	19	29		10	18	28
10	12	22		7	11	18
4	10	14		10	1	11
10	20	30		10	20	30
10	20	30		10	20	30
10	20	30		10	16	26
10	20	30		10	20	30
10	19	29		10	19	29
10	18	28		10	11	21
9	14	23		10	20	30
10	18	28		10	8	18
10	20	30		10	20	20
				10	18	28
				10	20	30
<u>M=9.39</u>	<u>M=16.47</u>	<u>M=25.86</u>		<u>M= 9.6</u>	<u>M=15.13</u>	<u>M=23.45</u>

N=23

N=25

% r correcta 90%
Confiabilidad 90%

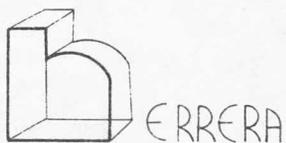
% de r correcta 93%
Confiabilidad 91%

Tabla 7

Puntuaciones de los grupos control y Experimental del lo. B en la segunda prueba de criterio

lo. B

Sec. 1 Experimental			Sec. 2 Control		
C.A.	E.	T.	C.A.	E.	T.
10	16	26	10	15	25
10	10	20	6	20	26
10	10	20	10	14	24
10	19	29	10	12	22
8	10	18	10	13	23
10	19	29	10	13	23
10	10	30	10	18	28
10	7	17	10	7	17
10	20	30	10	16	26
8	8	16	10	4	14
10	9	19	9	12	21
10	15	25	7	13	20
8	18	26	10	16	26
10	18	28	10	20	30
10	18	28	10	6	16
10	20	30	10	9	19
10	16	26	10	20	30
10	20	30	8	3	11
10	19	29	10	16	26
10	13	23	10	20	30
10	18	28	10	18	28
10	17	27	10	20	30
10	17	27	6	18	24
10	8	18	10	13	23
10	17	27	10	18	28
<u>M=9.76</u>	<u>M=15.3</u>	<u>M=25.04</u>	<u>M=9.44</u>	<u>M=14.16</u>	<u>M=23.6</u>
N = 25			N = 25		



TESIS

**Tesis por computadora
único sistema en el país**

Paseo de las Facultades No. 32-C
Ciudad Universitaria

Tels. 548-62-29 548-32-17