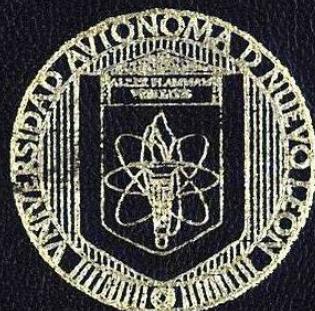


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



APLICACION METODOLOGICA DE LAS CUATRO
HABILIDADES BASICAS DE UN IDIOMA EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL
INGLES EN LA PREPARATORIA No. 8 UANL

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA:

RUTH VAZQUEZ MARTINEZ

Directora de Tesis: DRA. LIDIA RODRIGUEZ ALFANO

CD. UNIVERSITARIA SAN NICOLAS DE LOS GARZA, N. L.
JUNIO DE 2003

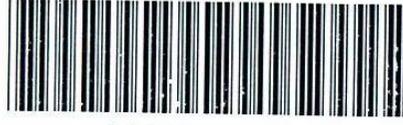
TM

Z7125

FFL

2003

.V3

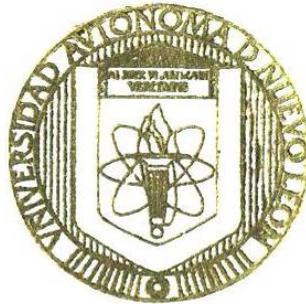


1020148971

m

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



APLICACION METODOLOGICA DE LAS CUATRO
HABILIDADES BASICAS DE UN IDIOMA EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL
INGLES EN LA PREPARATORIA No. 8 UANL

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

PRESENTA:

RUTH VAZQUEZ MARTINEZ

Directora de Tesis: DRA. LIDIA RODRIGUEZ ALFANO

CD. UNIVERSITARIA, SAN NICOLAS DE LOS GARZA, N. L.
JUNIO DE 2003

2776

TH

2725

00

V3



FONDO
TESIS

APROBACIÓN DE MAESTRÍA

Director (a) de Tesis: DRA. LIDIA RODRIGUEZ ALFANO

Sinodales

Firma

DRA. LIDIA RODRIGUEZ ALFANO

MC GABRIELA A. ELIZONDO REGALADO

MC MARIA EUGENIA FLORES TREVIÑO

Lidia Rodriguez Alfano
Gabriela Elizondo Regalado
Maria Eugenia Flores Treviño

Rogelio Cantú Mendoza
Mtro. Rogelio Cantú Mendoza
Subdirector de Posgrado de Filosofía y Letras



AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Dra. Lidia Rodríguez Alfano, asesora de mi tesis, por su invaluable apoyo para la realización de esta investigación, ya que sin su ayuda no hubiera sido posible llegar a su culminación.

Un agradecimiento especial para los integrantes del comité de tesis, MC. Gabriela Adriana Elizondo Regalado y MC. María Eugenia Flores Treviño por sus valiosas sugerencias e interés en la revisión del presente trabajo.

Al Ing. Jesús Gerardo Alcalá Díaz, director de la preparatoria No. 8, por su apoyo incondicional para la realización de mis estudios.

A mi esposo, Eleazar por su amor y comprensión; a mis hijos Eleazar, Marcos y Omar Alonso por su comprensión y apoyo, y a todas las personas que contribuyeron de una forma u otra para la realización de este trabajo de investigación.

ÍNDICE

	Página
Introducción	1
Capítulo 1. Contexto de la Investigación	10
1.1. La educación media superior en Nuevo León	10
1.2. Breve historia de la Preparatoria No. 8	11
1.3. La reforma académica de 1991	12
1.4. Plan de estudios en el Sistema Modular	14
1.5. Programa de Inglés: Sistema Modular	16
1.6. Perfil del docente y del alumno	16
1.7. Plan de estudios del bachillerato bilingüe	19
1.8. Programa de Inglés en el bachillerato bilingüe	22
1.9. Preparatorias bilingües en Nuevo León	22
Capítulo 2. Teorías del aprendizaje	25
2.1. Teoría conductista	25
2.2. Teoría cognoscitiva	29
2.3. Aprendizaje constructivista	37
Capítulo 3. Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua	47
3.1. Teorías cognitivas	52
3.1.1. Hipótesis del orden natural	52
3.1.2. Hipótesis de la adquisición/ aprendizaje	54
3.1.3. Hipótesis del monitor	55
3.1.4. Hipótesis del <i>input</i>	57
3.1.5. Hipótesis del filtro afectivo	58

3.2 . Teorías constructivistas	60
Capítulo 4. Metodologías en la enseñanza de una segunda lengua	63
4.1. El método gramática-traducción	64
4.2. El método audio-lingual	65
4.3. El método directo	66
4.4. El método de sugestopedia	67
4.5. El método natural	68
4.6. Método de la respuesta física total	69
4.7. Método de la competencia comunicativa	71
Capítulo 5. Procedimientos en el estudio de la aplicación de las cuatro habilidades básicas del idioma	74
5.1. Descripción del entorno escolar	74
5.2. Descripción de los participantes	75
5.3. Principios de la investigación	75
5.3.1. Selección de la muestra	76
5.3.2. Diseño de la Metodología	76
5.3.3. Programa de Inglés	79
5.4. Análisis de los datos	
5.4.1. Análisis de los resultados grupo 50	89
5.4.2. Análisis de los resultados grupo 51	92
5.5. Análisis de los resultados de la encuesta	95
Conclusiones	105
Bibliografía	113

Introducción

La problemática que enfrentamos los docentes en el área de Inglés es el uso de una metodología obsoleta en la enseñanza de este idioma como segunda lengua. La enseñanza del Inglés en las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por mucho tiempo, se ha enfocado en la gramática (Método de gramática-traducción) y en la práctica extensiva de ejercicios orales, a través de una continua repetición (Método audio-lingual).

En base a nuestra experiencia como docentes en el área de Inglés, hemos observado que estos métodos no han dado buenos resultados en cuanto al perfil del alumno, además de generar una aversión entre los egresados. Su aprendizaje es catalogado entre la población estudiantil como aburrido, debido a que los alumnos tienen que memorizar un sinnúmero de reglas gramaticales que supuestamente propiciarán el aprendizaje del segundo idioma.

El conocimiento de la gramática es un aspecto importante para el dominio del idioma, pero no lo es todo, existen otros elementos básicos a considerar como son: la comunicación oral y escrita y la comprensión auditiva y lectora.

El problema específico que se planea investigar en este proyecto de tesis ✓ es que actualmente los programas vigentes de inglés en las preparatorias de la UANL sólo se enfocan al desarrollo de la comprensión de la lectura, sin considerar las otras habilidades básicas en la enseñanza de un idioma.

En primer lugar, ha de considerarse que a diferencia de otros sistemas educativos como en los Estados Unidos, donde las preparatorias no están integradas dentro de las universidades, en nuestro sistema educativo la

educación media superior forma parte de las universidades, por lo que nuestro compromiso como docentes aún es mayor, ya que formamos parte de este sistema y debemos esforzarnos por mejorar el perfil de egreso del alumno en el nivel medio superior.

El propósito del presente trabajo de investigación es experimentar con una metodología diferente que pudiera ser más efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma. Con este objetivo se pondrá a prueba una metodología según la cual se intenta desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma, para identificar los efectos positivos o negativos que pudiera tener este procedimiento en la enseñanza del Inglés en nuestras escuelas preparatorias.

Para la enseñanza del inglés existen diferentes métodos como son los conductistas (SEP, 1995, pp. 57-62): Método de gramática-traducción, método audio-lingual; los cognitivistas como el método directo, además otros métodos con enfoque comunicativo como: el método de la competencia comunicativa, método natural, método de la sugestopedia, método de la respuesta física total, entre otros. Estos métodos están enfocados a un objetivo específico.

En una revisión general de los antecedentes del presente estudio, se encontró que la enseñanza del inglés en las preparatorias de la UANL ha ido evolucionando a través del tiempo (SEP, 1995, p. 58). En los inicios de la educación media superior, la enseñanza del inglés estaba enfocada en el método de gramática-traducción, el cual se centraba en la memorización de

reglas gramaticales que los alumnos aplicaban en una serie de ejercicios que el maestro proporcionaba.

El método de gramática-traducción, el cual forma parte de una metodología tradicional que en esos tiempos se utilizaba, y que en la actualidad muchos docentes lo siguen aplicando, no permite que el alumno participe e interactúe con sus compañeros de clase, ya que el rol del maestro es de transmisor de conocimientos y el rol del alumno es de receptor.

Se ha encontrado que los que se basan en la combinación de una metodología de enseñanza de tipo tradicional y de memorización de reglas por parte del alumno no han dado buenos resultados en el uso del inglés en situaciones concretas.

Esta metodología de enseñanza se llevó a cabo por mucho tiempo en las preparatorias de la UANL hasta que en 1991 se hizo una revisión al currículo, la cual dio por resultado la Reforma Académica del nivel medio superior donde se incluyó el inglés bajo el sistema modular (UANL, 1991). Concretamente en la materia de inglés se estableció como meta la comprensión de textos. Con esta meta se dejó atrás la memorización de reglas gramaticales.

Por otro lado, aunque el rol del alumno dejó de ser pasivo, no se consiguió un cambio suficientemente significativo para que realizara otro tipo de actividades y se promoviera la interacción con sus compañeros. En el nuevo plan, el alumno se concreta a la comprensión de textos, ya que no se promueve la aplicación de otras habilidades como: comprensión auditiva, comunicación oral y escrita, las cuales permitirían una gran variedad de actividades que

promoverían el aprendizaje, así como la motivación del alumno por una participación más activa.

Sin embargo, el problema vuelve a evidenciarse. Primero, al ingresar a la facultad, los alumnos deben someterse a un examen de selección, el cual está enfocado en varios contenidos, y uno de éstos es en el área de inglés con un contenido fundamental de gramática, además de la comprensión de textos (la inclusión del inglés en el examen de selección, aplica solo en algunas facultades).

Por otra parte, al tratar de cumplir con el requisito para obtener la titulación, tendrá que presentar un examen de “competencia” del idioma (EXCI). Este examen esta enfocado en varias áreas como son: Comprensión de textos, comprensión auditiva, comunicación escrita, gramática y vocabulario, y se deja fuera de esta evaluación la comunicación oral.

Al respecto, en esta investigación partimos del presupuesto referente a que el desarrollo de otro tipo de habilidades permitirá que el alumno de preparatoria egrese con un nivel más aceptable en el dominio del inglés, evitando concretarse sólo a la comprensión de textos. Al mismo tiempo, tenemos conciencia de que los docentes del nivel medio superior debemos contribuir a la formación de los estudiantes proporcionándoles las bases para una mejor preparación.

En los últimos años se han registrado cambios muy significativos en el contexto social, debido a la globalización en la que estamos inmersos, por lo que la educación ha adquirido un papel de suma importancia y debido a esto las

universidades han enfocado su atención a la revisión del currículo para adecuarlos a estos cambios que demanda el contexto social. Por otro lado nuestra universidad tiene actualmente en vigor el proyecto UANL Visión 2006, siendo su principal objetivo lograr una mejor competitividad, el cual le permitirá aspirar a un reconocimiento mundial como universidad.

Tomando en cuenta los antecedentes del problema, la presente investigación no utilizó un método específico, por el contrario se enfocó en un eclecticismo que toma ventajas de los métodos ya existentes, con el fin de desarrollar las cuatro habilidades básicas de un idioma, incluyendo la competencia gramatical. Con la presente tesis aplicamos ese propósito general, una metodología enfocada a las cuatro habilidades básicas del idioma, así como la promoción de la competencia gramatical en la enseñanza de un idioma.

El universo de estudio está constituido por dos grupos de la Preparatoria No. 8 de la UANL, el grupo 50 con 23 alumnos y el grupo 51 formado por 22 alumnos dando un total de 45 participantes, siendo 18 mujeres y 27 hombres con edades fluctuantes entre 15 y 16 años. La investigación se realizó en el semestre de Febrero-Julio 2001, el curso tuvo una duración de 18 semanas, con una frecuencia diaria de 50 minutos, cinco veces a la semana. La población sujeta a este estudio fueron dos grupos del programa piloto Bachillerato Bilingüe, dicho programa se llevó a cabo en la Preparatoria No. 8, egresando dos generaciones de dicho programa.

La metodología aplicada consistía en realizar hojas de trabajo las cuales incluían las cuatro habilidades básicas del idioma de una manera vinculada. Algunas actividades realizadas para promover el objetivo de la investigación fueron: exposición de temas de actualidad por parte de los alumnos, esta actividad incluía que el alumno buscara una noticia de actualidad en el periódico de nuestra localidad, después de leer la información haría una síntesis en inglés, se entregaría un reporte escrito, posteriormente el maestro haría algunas observaciones al reporte para que el alumno hiciera correcciones si fuera necesario, y finalmente se le asignaría una fecha para su exposición, en donde se discutiría el tema en clase; si analizamos el proceso que llevo a cabo cada alumno en esta actividad podemos darnos cuenta que el alumno primeramente tuvo que leer la información en el periódico, después practicó la escritura para realizar la síntesis en inglés, la comunicación oral y la comprensión auditiva se practicaron al momento de exponer el tema en clase.

Otra actividad fue la redacción de diferentes tipos de cartas como: formales e informales, en las cuales cada alumno tenía su propia creatividad para inventar la información de cada tipo de carta, al terminar de redactar cada carta los alumnos las leían para compartir la información con sus compañeros, aquí nuevamente podemos ver el enfoque de las cuatro habilidades, comunicación oral y escrita, comprensión auditiva y lectora, además de la promoción de la gramática y el desarrollo del vocabulario.

Los Centros de Auto-Aprendizaje de Idiomas, que se encuentran en la mayoría de nuestras preparatorias y facultades de nuestra universidad, juegan un papel importante en el aprendizaje del Inglés, por lo que la población estudiantil sujeta en ésta investigación asistió al CAADI de la preparatoria No. 8 para reforzar la metodología impartida en el salón de clases.

Por otra parte, es necesario subrayar que, aun cuando entendemos que todos los métodos son efectivos y que su efectividad radica en el objetivo que queramos lograr, creemos importante someter a prueba la aplicación metodológica de las cuatro habilidades básicas del idioma y hacer una comparación con otros métodos que existen en la actualidad para la enseñanza de un idioma y poder determinar el más efectivo con respecto al nivel de competencia del idioma que queremos lograr en nuestros egresados.

Presuponemos, por tanto, que si el objetivo del programa es que el alumno pueda obtener información de textos en inglés, el método a emplear debe estar enfocado a la comprensión de textos, pero si el objetivo es que el alumno egrese con un dominio del idioma, el método debe estar enfocado a la promoción de las cuatro habilidades.

En la planeación de objetivos, esta investigación considera que actualmente el perfil de egreso en el nivel medio superior, en la materia de inglés es que el alumno tenga el acceso a bibliografía en inglés, a través del objetivo planteado en los cursos respectivos; y por otro lado, en el proyecto UANL Visión 2006, se plantea la posibilidad de egresar de una carrera profesional dominando un segundo idioma (inglés).

Si en los objetivos generales de los cursos de inglés se incluyera el propósito de promover la utilización de las cuatro habilidades del idioma, estos cursos lograrían contribuir mucho mejor al dominio del inglés. Esta meta no se extiende hasta pretender que el alumno de preparatoria egrese dominando el inglés, pero sí implica el propósito de sentar las bases para que se siga preparando al ingresar a la universidad, y logre este dominio a través de cursos dirigidos en el Centro de Idiomas o de una manera autodidacta asistiendo a los Centros de Auto- Aprendizaje de idiomas que se encuentran en la mayoría de las facultades. Resumiendo, el objetivo de este trabajo es investigar la validez de esta metodología enfocada a la promoción de las cuatro habilidades básicas del idioma en la enseñanza del inglés.

La lógica de exposición en el presente documento es como sigue: el capítulo 1, presentamos el contexto de la investigación, y comprende: una reseña breve de la historia de la preparatoria; la reforma académica de 1991; el Plan de estudios del sistema modular; el programa de Inglés; el perfil del docente y del alumno; el plan de estudios del bachillerato bilingüe; y las preparatorias bilingües en Nuevo León.

En el capítulo 2, revisamos algunas teorías del aprendizaje con el objetivo de analizar cual de estas teorías se aplican al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. En el capítulo 3, ofrecemos algunas teorías sobre la adquisición de una segunda lengua, ya que es importante que los maestros tengan conocimiento acerca del proceso de cómo los alumnos aprenden o

adquieren una segunda lengua, para que el maestro sea el promotor de este proceso.

En el capítulo 4, exponemos los diferentes métodos utilizados en la enseñanza de una segunda lengua, incluyendo un análisis de estos métodos con respecto a la metodología utilizada en esta investigación.

El capítulo 5, ésta enfocado a los procedimientos utilizados en el estudio con respecto a la aplicación metodológica de las cuatro habilidades básicas del idioma, así como una descripción de la misma y resultados obtenidos. Los criterios seguidos en este orden de exposición son: descripción del entorno escolar y de los participantes, selección de la muestra, diseño de la metodología, diseño del programa de instrucción, análisis de los datos y resultados obtenidos, análisis de encuesta aplicada a los participantes.

Capítulo 1. Contexto de la investigación

El contexto de cualquier investigación juega un papel primordial en el desarrollo de la misma, por lo que en este capítulo se presentan algunos aspectos importantes que la conforman. Los inicios de la Educación Media Superior en el estado de Nuevo León en 1857; una breve historia del origen de la Preparatoria No. 8 para establecer el contexto en el que se desarrolló la investigación; por otro lado la Reforma Académica de 1991 y el plan de estudios en el sistema modular, los cuales son el punto de partida de esta investigación; así como el plan de estudios del Bachillerato Bilingüe, el cual tiene relación con la población sujeta a esta investigación; incluyendo además el programa de Inglés, el objetivo general del programa, el perfil del docente y del alumno.

1.1. La educación media superior en Nuevo León

El H. Congreso de Nuevo León en 1857 decretó la creación de la Constitución Política del Estado, y uno de sus compromisos era promover la Educación Pública. Siendo gobernador Don Santiago Vidaurri, el Congreso decretó a su vez la creación del Colegio Civil, y dos años después dicho colegio incluiría la instrucción de secundaria, preparatoria y la superior, así como las facultades de Jurisprudencia y Medicina (Salinas, 1983).

De la misma forma surgió la Escuela Normal, en 1870, la Escuela Libre de Farmacia en Nuevo León, en 1919, y la escuela Álvaro Obregón, en 1930 como escuela técnica de nivel medio superior.

1.2. Breve historia de la Preparatoria No. 8

Al igual que todos los acontecimientos sociales, la Preparatoria No. 8 nace de la inquietud de los padres de familia sobre el futuro incierto de sus hijos con respecto a su preparación académica después de concluir la secundaria (Rangel,1999, pp.6-7).

Los padres de familia se cuestionaban: ¿Al terminar la secundaria mi hijo, en dónde lo voy a inscribir? La pregunta de uno de estos padres de familia y de muchos otros, fue formulada con insistencia a la Dirección de la Escuela Secundaria No. 1, “ *Dr. Jaime Torres Bodet*”, y éstas fueron canalizadas a la Sociedad de Padres de Familia que siempre estuvo atenta a todo tipo de inquietudes. Desde luego esta problemática era independiente de las funciones que le estaban encomendadas, por lo que fue necesario convocar a una junta de carácter extraordinario donde se dio a conocer el motivo de la reunión, el cual fue acogido con gran entusiasmo. Los asistentes autorizaron a la directiva y a los padres de familia que desearan unirse con ellos para que se abocaran ante las autoridades a solicitar una escuela preparatoria en el sur de Monterrey.

La primera entrevista fue con el Lic. Eduardo Livas Villarreal, Gobernador Constitucional en aquellos años. Escuchó la petición de los padres que le comentaban acerca de la inquietud que tenían por las publicaciones en los diarios de que posiblemente la universidad no podría recibir a todos los estudiantes egresados de las secundarias 2, 4, 8, y 11.

El Sr. Gobernador dio una breve explicación, comentando que la petición hecha no dependía del Gobierno del Estado, sino de la rectoría de la

Universidad, aunque le agradó la idea planteada por los padres de familia y prometió hablar con el rector.

Después de varias gestiones, el Rector, Ing. Nicolás Treviño, en el mes de septiembre de 1967, autorizó la creación de la Escuela Preparatoria No. 8, con sede provisional en la secundaria No. 11, y como director nombró al Ing. Sabás Rodríguez R. a la nueva preparatoria le asignaron 315 alumnos.

Al iniciarse el segundo año, la universidad rentó el local en donde estaba la Facultad de Biología y, actualmente, el Teatro de la Ciudad, por la calle Matamoros 711 Ote. Después, en el año de 1973, pasó al edificio que ocupa en Ciudad Guadalupe. Desde entonces en la preparatoria los maestros, trabajadores y alumnos han desempeñado su trabajo con honestidad y con la visión de una nueva estructura que a futuro proyecte la superación de los hijos de familia de dicha ciudad.

1.3. La reforma académica de 1991

El proyecto de Reforma Académica en el Nivel Medio Superior se sustenta en el programa de Mejoramiento Académico, aprobado en 1991(Proyecto de Reforma Académica, UANL, 1991). Se persigue con este proyecto fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar la excelencia académica.

Para el análisis y elaboración de este proyecto se contó con la valiosa participación de directores, maestros y asesores nacionales y extranjeros. Los resultados del análisis pretenden transformar este nivel educativo, atender la demanda estudiantil y fomentar la integración de las ciencias y humanidades para afrontar con éxito el avance científico y tecnológico.

Esta reforma plantea cambios en planes, programas y contenidos educativos e incorpora modificaciones a la estructura académica. Entre los aspectos más relevantes del programa están(ibidem. p 5):

- Aprender haciendo
- Aprender a aprender
- Énfasis en la experimentación
- Enseñanza modular
- La hora clase de cincuenta minutos
- Resultados de la opinión, expresada en encuestas
- Seminarios, cursos, talleres y congresos.

La estrategia del proyecto se basa en la capacitación de maestros y administradores, su evaluación y seguimiento, así como los ajustes necesarios. Mediante el proyecto del Reforma Académica, la educación media superior busca la excelencia en el desarrollo integral del individuo como persona y ente social, y para lograrlo se propone (ibidem. p. 6):

- 1) Incrementar los conocimientos en las ciencias exactas, naturales y sociales para aumentar la probabilidad de que el egresado continúe hacia el nivel superior.
- 2) Fomentar en el educando la capacidad de identificar, detectar, plantear y resolver problemas.
- 3) Propiciar el respeto por la vida, la familia, las instituciones y el ambiente.

El objetivo de la Reforma Académica es lograr una educación de excelencia en el nivel medio superior que conduzca a la formación de egresados altamente

preparados a quienes les corresponderá ser líderes del progreso social, cultural, humanístico y económico que enfrenten los retos presentes y futuros.

1.4 Plan de Estudios en el Sistema Modular

El Plan de Estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito establecer una educación de excelencia que al propiciar el desarrollo personal, social, académico y vocacional del individuo, contribuya a satisfacer integralmente las demandas científicas, socioeconómicas y culturales del siglo XXI (*ibidem*. p. 8). La meta es asegurar que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades intelectuales (como identificar, plantear, resolver problemas, etc.) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

Enseguida se presenta la distribución por módulos de los contenidos de los primeros dos años, según fueron programadas para la preparatoria.

SISTEMA MODULAR

Distribución por módulos y frecuencias por semana del Primer Año

MÓDULO I		MÓDULO II		MÓDULO III		MÓDULO IV	
Área de Conocimiento	F						
Español	10	Ciencias Sociales	10	Español	10	Artes y Humanidades	10
Matemáticas	15	Biología	10	Matemáticas	15	Biología	10
Computación	5	Química	10	Computación	5	Química	10
9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS	

Distribución por módulos y frecuencias por semana del Segundo Año

MÓDULO IV		MÓDULO VI		MÓDULO VII		MÓDULO VIII	
Área de Conocimiento	F						
Inglés	10	Biología	5	Química	10	Inglés	10
Español	5	C. Sociales y Artes	5	Artes y Humanidades	5	Español	5
Matemáticas	10	Física	15	Matemáticas	10	Física	15
Computación	5			Computación	5		
9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS	

Como puede observarse la enseñanza del inglés se contempla sólo en el segundo año (Módulo V y VII).

1.5. Programa de Inglés en el Sistema Modular

El programa de la Reforma Académica en lo que respecta a Inglés está compuesto por dos módulos con una duración de nueve semanas cada uno, en el que el total de frecuencias en todo el ciclo es de 126 horas, con dos frecuencias diarias de 50 minutos cada una (ibidem. p. 7).

El programa de Inglés, módulo V, está diseñado con una serie de estructuras gramaticales básicas del idioma para que los alumnos las perfeccionen; además se plantea centrando el enfoque hacia la comprensión de textos. Por otro lado el programa de Inglés módulo VIII contempla estructuras gramaticales más complejas, así como la comprensión de textos con un grado de dificultad mayor con respecto al módulo V.

El objetivo general del programa de Inglés es que los egresados tengan acceso a materiales de consulta, ya que hoy en día un alto porcentaje de la información está en este idioma, de ahí que los cursos de Inglés se enfoquen en la comprensión de textos.

1.6. Perfil del docente y del alumno

De acuerdo con los planteamientos de la Reforma Académica UANL 1991, el maestro debe:

- ❖ Dominar ampliamente la materia que imparte
- ❖ Emplear técnicas de manejo de grupo
- ❖ Conocer lineamientos y objetivos del nuevo plan y programas de estudio

- ❖ Seleccionar métodos, procedimientos y materiales que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje
- ❖ Tener disposición para participar en cursos, talleres, congresos y otros eventos de actualización y capacitación
- ❖ Tener formación y expresión profesional
- ❖ Poseer entusiasmo
- ❖ Organización en clase
- ❖ Capacidad motivadora
- ❖ Emplear estrategias para mantener el interés de los alumnos
- ❖ Usar métodos adecuados
- ❖ Mantener un ambiente favorable en el aula
- ❖ Preparar para la vida

Se consideran estos deberes magisteriales de gran relevancia en la Reforma Académica para que el maestro esté capacitado en todos los ámbitos que involucran el quehacer educativo; es decir, ser un profesional de su trabajo; estar consciente de que hoy en día se requieren maestros con ética, calidad, respetuosos tanto consigo mismos como con sus alumnos; con espíritu de actualización en el área que le compete y, sobre todo, con el ferviente deseo de servir a la sociedad con vocación (*ibidem*. p. 8)

En lo que respecta al alumno, al término de la educación media superior, éste será capaz de:

- ❖ Manejar diferentes lenguajes, métodos y técnicas para posibilitar la comunicación en el desarrollo de relaciones interpersonales y en la solución de problemas.

- ❖ Ser autodidacta, creando sus propios procedimientos para aprender y afrontar nuevas situaciones.
- ❖ Comprender los fenómenos naturales apoyándose en la ciencia y la tecnología.
- ❖ Adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para continuar con estudios superiores.
- ❖ Conocer sus derechos y obligaciones para actuar con congruencia con su entorno social.
- ❖ Poseer conocimientos para incorporarse a las actividades productivas con eficiencia y calidad.
- ❖ Interrelacionarse mediante la comunicación oral y escrita.
- ❖ Manejar una lengua extranjera que le permita el acceso al conocimiento de otras culturas.
- ❖ Que posea requerimientos de formación humana, capacidad de desarrollar y alcanzar las habilidades necesarias para transformar los modelos de desarrollo y alcanzar mejores niveles de vida.

De acuerdo con estas consideraciones, es de suma importancia que los alumnos de preparatoria desarrollen habilidades, actitudes y valores para que su aprendizaje sea de calidad; y además, que sean críticos, reflexivos, capaces de comunicarse con los demás, ya que la escuela preparatoria es la plataforma para fijarse grandes metas.

La Universidad demanda el esfuerzo de todos sus maestros, alumnos, directivos, etc., así como de la sociedad para poderse adelantar a los cambios y

estar al nivel que exige el ámbito nacional e internacional, donde sus egresados puedan participar con los de otras instituciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras.

En el Proyecto UANL Visión 2006 se contempla un estudiante con un desarrollo personal, social, académico y vocacional excelente, que contribuya a satisfacer las demandas científicas, sociales, culturales del país. Incrementando los conocimientos del alumno, propiciando la formación de hábitos y disciplina, convivencia y colaboración, desarrollo de habilidades, destrezas para adaptarse a los requerimientos de la sociedad.

1.7. Plan de Estudios en el Bachillerato Bilingüe

En el primer año del bachillerato bilingüe, los libros y las actividades son en inglés, y las tareas y los exámenes son en español. En el segundo año, libros, actividades y clase en inglés y los exámenes son en español (tercer semestre) y libros, actividades, clase y exámenes en inglés (cuarto semestre).

El bachillerato bilingüe es un Modelo educativo cuyas asignaturas y contenidos se basan en el bachillerato propedéutico, organizado en ocho módulos de nueve semanas cada uno. Sus programas enfatizan el aprendizaje del idioma inglés; se agrega la materia de inglés comunicativo con una frecuencia de cinco horas por semana.

Con él se pretende seguir los lineamientos dictados por la UNESCO, en la cual se visualiza la educación internacional como parte de la educación del

futuro y la necesidad de competencia comunicativa en otra lengua, para facilitar el contacto y la comprensión de otras culturas.

Valor agregado al egresar del bachillerato bilingüe:

- Puntuación deseable de 500 a 550 en el TOEFL
- Competencia comunicativa en otra lengua
- Experiencia internacional
- Tolerancia y sentido de la igualdad entre las naciones.

Este bachillerato se ofrece en las siguientes Escuelas Preparatorias: No. 15 - Unidad Florida, No. 8 y No. 7 – Unidad las Puentes, y en el Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB).

**BACHILLERATO BILINGÜE
PRIMER AÑO**

MÓDULO I		MÓDULO II		MÓDULO III		MÓDULO IV	
Área de Conocimiento	F						
Español	10	Ciencias Sociales	10	Español	10	Artes y Humanidades	10
Matemáticas	15	Biología	10	Matemáticas	15	Biología	10
Computación	5	Química	10	Computación	5	Química	10
Inglés Comunicativo	5						
9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS	
PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE			

SEGUNDO AÑO

MÓDULO V		MÓDULO VI		MÓDULO VII		MÓDULO VIII	
Área de Conocimiento	F						
Inglés Académico	10	Biología	5	Química	10	Inglés Académico	10
Español	5	C. Sociales y Artes	5	Artes y Humanidades	5	Español	5
Matemáticas	10	Física	15	Matemáticas	10	Física	15
Computación	5			Computación	5		
Inglés Comunicativo	5						
9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS		9 SEMANAS	
TERCER SEMESTRE				CUARTO SEMESTRE			

Podemos observar que en el bachillerato bilingüe, el currículo tiene un énfasis muy marcado en el inglés comunicativo, esto quiere decir que los alumnos llevan 8 cursos de 9 semanas cada uno durante los dos años de duración del bachillerato, a diferencia del sistema modular donde los alumnos solo llevan dos cursos de inglés con énfasis en la comprensión de textos.

Hacemos esta comparación debido a que la población sujeta a este estudio fue seleccionada del bachillerato bilingüe, además con esta comparación estamos marcando la importancia de la inclusión del inglés en el sistema modular durante los dos años de instrucción, además de una reestructuración del objetivo.

1.8. Programa de Inglés en el bachillerato bilingüe

El programa de inglés esta constituido por dos cursos de Inglés académico con una duración de nueve semanas cada uno ubicadas en el modulo V y VIII, con dos frecuencias diarias de 50 minutos dando una instrucción total de 126 horas. El enfoque de estos cursos es hacia la comunicación escrita para asegura el éxito de los alumnos a nivel académico. Los cursos de inglés comunicativo están incluidos en los 8 módulos del bachillerato y su objetivo es promover la comunicación oral y además la promoción de la gramática.

1.9. Preparatorias bilingües en Nuevo León

La educación bilingüe ha tenido cierta promoción en el estado de Nuevo León, particularmente en el área metropolitana de Monterrey. Este impulso se ha llevado a cabo por los colegios privados desde su nivel de pre-escolar hasta el nivel medio superior.

Debido a los cambios en el contexto social y económico, la universidad autónoma de Nuevo León, en Agosto de 1997 decidió iniciar su primer proyecto enfocado a la educación bilingüe en el nivel medio superior.

Comenzando este proyecto de "Preparatoria bilingüe", en la preparatoria No. 15 (unidad Florida). Posteriormente, la preparatoria No. 8 y la preparatoria No. 7 (unidad Puentes) se unieron a este proyecto, egresando dos generaciones. En 1999, se consolidó este proyecto con la construcción del Centro de Investigaciones y Desarrollo de Educación Bilingüe (CIDEB), donde actualmente se ofrece la preparatoria bilingüe y el bachillerato internacional de reciente creación. Además se continua expandiendo este proyecto hacia otras preparatorias de nuestra universidad.

Algunas preparatorias bilingües incorporadas a la Universidad autónoma de Nuevo León son: Pan American School, Instituto Laurence A.C., Colegio San Patricio, Instituto del Rey A. C.

Con respecto a las universidades privadas que ofrecen este bachillerato tenemos al Instituto Tecnológico de Monterrey, el cual ofrecen tres tipos de bachilleratos como son: Preparatoria TEC bilingüe, preparatoria TEC internacional y preparatoria TEC bicultural con una duración de tres años en su

plan de estudios. Y con la inclusión de cursos de inglés en todos los semestres, además de la enseñanza de cuando menos 19 cursos académicos en inglés.

La universidad Regiomontana es otra institución privada que ofrece el bachillerato bilingüe y el bachillerato internacional con una duración de tres años en su plan de estudios.

Como podemos ver la Universidad Autónoma de Nuevo León esta a la vanguardia en educación bilingüe, ya que es la única universidad publica que ofrece este programa, considerando que un porcentaje de nuestra población no tiene los recursos necesarios a asistir a este tipo de programas en universidades privadas.

Capítulo 2. Teorías del aprendizaje

El aprendizaje y las teorías que tratan los procesos de la adquisición del conocimiento tuvieron durante el siglo XX un enorme desarrollo debido fundamentalmente a los avances de la Psicología y de las teorías instruccionales, que han tratado de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje. En consecuencia, a través del tiempo, la Psicología ha jugado un papel importante en la formulación de teorías acerca de cómo los seres humanos aprendemos, y en el conocimiento, de los procesos mediante los cuales se distingue qué es y qué no es aprendizaje.

El propósito de las teorías educativas es identificar y comprender estos procesos y, a partir de ellos, tratar de describir métodos para que la instrucción sea más efectiva. En este último aspecto se basa principalmente el diseño instruccional, que se fundamenta en identificar los métodos que deben ser utilizados en el diseño del proceso de instrucción, y en determinar las situaciones en que estos métodos deben ser utilizados. Dentro de las teorías del aprendizaje existen tres corrientes en las que se apoyan estas teorías como son: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

2.1. Teoría Conductista

Adscritas a la corriente del conductismo tenemos a varios psicólogos que hicieron importantes contribuciones a las teorías del aprendizaje: Pavlov, Thorndike, Hull, y Skinner. La primera de las teorías en aparecer fue la teoría conductista (Skinner,1986, p. 45). La cual surgió a principios del siglo XX y tuvo

su auge a mediados de este siglo, coincidiendo con la aparición de la teoría cognitivista. Del conductismo se derivan dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. El primero de ellos describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de modo que si sabemos plantear los estímulos adecuados, obtendremos la respuesta deseada. Esta variante explica sólo comportamientos muy elementales. La segunda variante, el condicionamiento instrumental y operante, persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, y se propone identificar los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo.

Según ambas variantes del conductismo, la enseñanza se plantea como un programa de contingencias de refuerzos encaminados a modificar la conducta del alumno (Milhollan, 1972, pp. 74- 5. Se propone un conocimiento a aprender, y se entiende que el conocimiento se ha adquirido convenientemente si el alumno es capaz de responder en forma adecuada a las cuestiones que se le plantean acerca de este conocimiento. Si el alumno responde correctamente, se le proporciona una serie de estímulos positivos, y si no responde correctamente se le dan estímulos negativos , o no se le proporciona el estímulo positivo. Esta secuencia se repite el número de veces que sea necesario hasta que todas las respuestas hayan sido asimiladas.

Uno de los precursores del conductismo fue Skinner (Hilgard, 1973, p. 130) quien apoyaba el hecho de que el aprendizaje está basado en la conducta del individuo; esto quiere decir que si un sujeto repite una acción continuamente, aprenderá dicha acción. Skinner basaba esta teoría en el proceso de estímulo-respuesta, presuponiendo que la respuesta seguida de un refuerzo tenderá a

presentarse cada vez con mayor frecuencia, este paradigma es conocido como “condicionamiento operante”

Skinner (ibidem. P. 130) estaba interesado en la observación del comportamiento y su relación con el refuerzo del estímulo. En ello se oponía a los psicólogos, a quienes acusaba de introducir conceptos mentalistas que corrían el riesgo de hipotetizar procesos y hechos que, según el teórico conductista, no eran observables, como la “conducta.” Por tanto, puede afirmarse que B. F. Skinner es un conductista radical; concibe al ser humano y a los organismos como controlables por medio del refuerzo contingente de la conducta. Estima inútil hablar de metas, intenciones, expectativas y otras concepciones relacionadas con una anticipación del refuerzo. También prescinde de las diferencias individuales, exceptuados los límites de la capacidad que no pueden superarse por fuerte que sea el condicionamiento operante. Admite la existencia de esos límites y de otros procesos internos, pero piensa que la psicología científica ha de estudiar únicamente “lo observable y lo medible”.

La educación tradicional se basaba fuertemente en la teoría conductista; y aún en la actualidad muchos maestros, siguiendo estos métodos tradicionales de enseñanza, promueven la teoría en que se fundamentan y centran los procesos de enseñanza en la memorización de conceptos que, a largo plazo, serán olvidados ya que no ofrecen un significado potencialmente significativo que promueva un aprendizaje verdadero.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje social, de Alberto Bandura (1962, pp. 211- 69) supone un paso intermedio entre el conductismo y el cognitivismo. Según el condicionamiento clásico y operante, el aprendizaje se produce en la medida en que las respuestas se asocian a los estímulos, o bien, en cuanto las conductas se asocian con refuerzos.

De acuerdo con estas propuestas el proceso de aprendizaje del individuo no cuenta, únicamente lo que aprende por imitación o por observación. En cambio en el planteamiento del aprendizaje social se considera que en el aprendizaje del sujeto influye la suma de los acontecimientos, así como las figuras paterno-maternales, fundamentalmente en los primeros momentos de la vida. Asimismo se postula la influencia de los hechos acontecidos en la sociedad que rodea al individuo, los cuales en su conjunto están a su disposición y frecuentemente son asumidos por él. Esto convierte al aprendizaje en un proceso versátil, en el que cada individuo suma su propia experiencia, la experiencia social acumulada, y continúa transformándola, o bien asume las actitudes y los comportamientos del mundo que lo rodea.

Este tipo de aprendizaje no es únicamente el resultado de un proceso imitativo, sino de un proceso creativo, enriquecedor, de lo recibido y asumido por imitación. En este sentido podemos definir (ibidem. pp. 211-26) al aprendizaje social como la respuesta nueva, adquirida por el individuo después de servirse de la imitación, y sin ejercicio previo.

2.2. Teoría Cognoscitiva

El surgimiento y la expansión de la teoría cognoscitiva se dio a partir de 1960, cuando se inició la *“Revolución cognoscitiva”*. A partir de entonces, el cognoscitivismo comenzó a ser una teoría dominante en Psicología, y llegó a competir con el conductismo. Las descripciones del aprendizaje como condicionamiento de asociaciones y respuestas por medio de un refuerzo (conductismo) dieron paso a los puntos de vista cognoscitivos que describían, dentro del aprendizaje, la adquisición o reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y almacena información.

Conforme fue continuando la revolución cognoscitiva, su punto de vista suplantó de forma gradual a la perspectiva conductual y se constituyó en el enfoque dominante del aprendizaje entre los psicólogos educativos (Flavell, 1963, p. 85).

En la actualidad, las áreas de debate más activas no son entre conductistas y cognoscitivistas, sino entre subgrupos diferentes de cognoscitivistas. Las propuestas de Piaget han sido de gran importancia para la teoría cognoscitivista, sobre todo su teoría del desarrollo cognoscitivo por etapas.

Durante los pasados 50 años, el psicólogo suizo Jean Piaget ideó un modelo que describe cómo los humanos han sentido a su mundo, extrayendo y organizando información (Piaget,1954, p.364). Sus teorías ofrecen una explicación del desarrollo del pensamiento desde la infancia hasta la edad adulta.

De acuerdo con Piaget (1954, p. 363), ciertas maneras de pensar que son bastante sencillas para un adulto no son tan fáciles para un niño. En ocasiones, todo lo que se necesita para enseñar un nuevo concepto es dar al estudiante algunos hechos básicos como antecedentes. Sin embargo, otras veces el proporcionar antecedentes a los estudiantes no funciona debido a que el estudiante no está preparado para aprender ese concepto.

El desarrollo cognoscitivo es mucho más que agregar nuevos hechos e ideas a un almacén de información. De acuerdo con Piaget (1954, p.350) nuestros procesos de pensamiento cambian de manera radical, aunque con lentitud, del nacimiento a la madurez. La teoría subyacente de Piaget es la suposición de que luchamos en forma constante por darle sentido al mundo. Piaget identificó cuatro factores: Maduración biológica, actividad, experiencias sociales y equilibrio, las cuales interactúan para influir sobre los cambios del pensamiento. Uno de los factores que contribuyen para que el individuo le dé sentido al mundo es la maduración, el desenvolvimiento de los cambios biológicos que están programados a nivel genético en cada ser humano desde la concepción. Otro factor es la actividad, pues con la maduración física se presenta la creciente capacidad de actuar en el entorno y aprender de éste. Así, conforme actuamos en el entorno, conforme examinamos, probamos, observamos y con el tiempo organizamos la información, tenemos la posibilidad de alterar nuestros procesos de pensamiento. En la medida en que nos vamos desarrollando, también interactuamos con las personas que nos rodean.

Según Piaget, (1954,p.356) nuestro desarrollo cognoscitivo se ve influenciado por transmisión social o el aprendizaje de otros. La cantidad de conocimiento que la gente puede aprender por transmisión social varía de acuerdo con la etapa de desarrollo cognoscitivo que posea cada individuo. La maduración, la actividad y la transmisión social actúan en conjunto para influir sobre el desarrollo cognoscitivo.

Piaget concluyó (1954, pp. 350-55) que todas las especies heredan dos tendencias básicas o *funciones invariables*. Estas tendencias son la organización y la adaptación. La organización incluye el combinar, ordenar, volver a combinar y volver a ordenar conductas y pensamientos en sistemas coherentes.

De acuerdo con Piaget, (1954, pp. 350-55) las personas nacen con una tendencia a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas, y estas estructuras son nuestros sistemas para comprender e interactuar con el mundo.

Además de la tendencia a organizar las estructuras psicológicas, las personas también heredan la tendencia a adaptarse al entorno. Piaget creía que desde el momento del nacimiento, una persona empieza a buscar maneras de adaptarse de modo más satisfactorio. En la adaptación participan dos procesos básicos: asimilación y acomodación (Piaget, 1954, pp. 350-55).

La asimilación se lleva a cabo cuando las personas utilizan sus esquemas existentes para dar sentido a los eventos de su entorno. La asimilación implica entender algo desconocido relacionándolo con lo que ya sabemos. A veces es

preciso distorsionar la información nueva para que se arregle. La acomodación es cuando se cambian esquemas existentes para responder a una situación nueva. Si no se puede hacer que los datos se ajusten a ningún esquema existente, se deben desarrollar estructuras más apropiadas; así ajustamos nuestro pensamiento para adaptarlo a la información nueva. La gente se adapta a entornos cada vez más complejos al utilizar esquemas existentes (asimilación) y al modificar y ampliar sus esquemas cuando algo nuevo es necesario (acomodación) Hay ocasiones en que no se utiliza ni la asimilación ni la acomodación. De acuerdo con Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación se pueden considerar como un acto complicado de equilibrio. En esta teoría, los cambios reales en el pensamiento tienen lugar a través del proceso de equilibrio, el cual es la búsqueda de un balance (Piaget, 1954, pp. 350-55).

Por otro lado, Bruner (1960, p. 33) afirma que el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo organiza y construye a su manera. El aprendizaje es un proceso constante de obtención de una estructura cognoscitiva que representa al mundo físico e interactúa con él. A medida que las personas adquieren una estructura cognoscitiva más integradora, se adquiere una mayor facilidad para el aprendizaje abstracto y autónomo a nivel superior.

Bruner (ibidem p.33) distingue tres modos generales de representación del conocimiento: El modo representativo, el cual se limita principalmente a la información sobre la manipulación del ambiente o alguna otra conducta externa;

el modo icónico en el cual el sujeto comprende las situaciones del aprendizaje y resuelve aquellas que no involucran la manipulación de objetos concretos, y el modo simbólico el cual es el inicio de la comprensión de conceptos abstractos. Bruner piensa que los sujetos, cualesquiera que sean su edad o nivel de desarrollo intelectual, amplían sus conocimientos con la formulación y prueba de hipótesis.

Ausubel y Brunner (1960, p. 54) son dos de los teóricos cognoscitivistas más destacados dentro de la psicología educativa. Los psicólogos cognoscitivistas consideran que la función educativa está muy íntimamente relacionada con los procesos psicológicos o cognoscitivos. El objetivo de esta teoría es el conocimiento, como las personas logran una comprensión de sí mismos y de sus medios, valiéndose de sus conocimientos y actuando en relación con su medio. El conocimiento se adquiere mediante la acción personal y la observación de lo que sucede. La estructura cognoscitiva es la manera como una persona percibe los aspectos psicológicos del mundo personal, físico y social; ésta figura, en el desarrollo del lenguaje, emociones, acciones e interrelaciones sociales (Bandura, 1960, p. 54).

Los teóricos cognoscitivistas (Ausubel, 1983, p. 120) se concentran en el aprendizaje humano, en especial en el aprendizaje significativo de información y habilidades intelectuales que ocurren en el ámbito escolar, y este tipo de aprendizaje es medido a través del lenguaje. La adquisición de información a través del mundo que lo rodea es activa y llena de significado, el aprendizaje implica procesamiento cognoscitivo de información y el conocimiento adquirido a

través del aprendizaje es clasificado. Los determinantes del aprendizaje para la teoría cognoscitiva son: la maduración del sistema nervioso central, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio cognoscitivo (asimilación y acomodación).

David Ausubel (1983, p. 34) es un teórico cognoscitivista que no coincide con las ideas de los conductivistas, pero que tampoco acepta totalmente las teorías de Piaget ni las de Bruner; ha estudiado principalmente la enseñanza verbal significativa, sobre todo la que se imparte a los alumnos. Admite la importancia del aprendizaje por descubrimiento, pero observa que no es factible en algunas circunstancias o por lo menos no da resultados satisfactorios.

Ausubel distingue diferentes clases de aprendizaje: (1983, pp. 46) aprendizaje representacional, aprendizaje conceptual, aprendizaje proposicional, aprendizaje por descubrimiento y solución de problemas Una de las aportaciones más importantes de Ausubel a la Psicología educativa es su modelo del *Aprendizaje significativo por recepción*.

Las condiciones necesarias para el aprendizaje significativo de la información dependen de: (idem p. 48) un material potencialmente significativo; disposición del alumno hacia el aprendizaje; además de un vínculo entre el conocimiento nuevo y el conocimiento preexistente que depende de la experiencia previa y la disposición del alumno.

El modelo de Ausubel (idem pp. 47-49) se caracteriza por ser un punto de vista de transmisión, aunque él enfatizó que la tarea del profesor es presentar al material en formas que alienten a los estudiantes a darle sentido

relacionándolo con lo que ya conocen. Comparado con la memorización mecánica, este aprendizaje significativo por recepción será retenido por más tiempo, será integrado mejor con otro conocimiento y estará disponible con más facilidad para su aplicación. Ausubel afirma que el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva es el estado de la estructura cognoscitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje.

Ausubel (*ibidem*. p. 214) considera los factores del desarrollo cognitivo del niño, afirma que la capacidad del alumno para procesar ideas potencialmente significativas es función en parte de su nivel general de funcionamiento o capacidad intelectual. Y que esta disposición relativa al desarrollo o capacidad funcional se incrementa de manera natural con la edad y la experiencia.

Por otro lado, Vygotsky (Wertsch, 1991, p 27) considera que el desarrollo y el aprendizaje pueden simplificarse en tres posiciones teóricas.

La primera de ellas se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes al aprendizaje, el desarrollo o maduración la considera como una condición previa al aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo.

La segunda posición teórica más importante es que el aprendizaje es desarrollo, esto es que el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados.

La tercera posición teórica según la cual se basa en dos ventajas los cuales están relacionados entre sí y que existe una influencia entre ambos. Por

un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por otro lado, el aprendizaje, que a su vez es también un proceso evolutivo por lo que la maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje, el proceso del aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración

Vygotsky (idem pp. 28-30) plantea una relación entre desarrollo y aprendizaje, esta concepción se basa en el constructo teórico de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky postula la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel lo denomina Nivel Evolutivo Real, es decir el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Por lo que en este nivel las actividades que el niño pueda realizar por si solo serán los indicadores de las capacidades mentales que posea el niño. El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto cuando el niño no puede realizar ciertas actividades por si solo, por lo que necesita el apoyo de un adulto o de un compañero más capaz.

El nivel de Desarrollo Real (idem pp. 28-30) caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, definiendo lo que un niño es capaz de hacer, es decir define funciones que ya han madurado, mientras que la Zona de Desarrollo Próximo caracteriza el desarrollo mental, en términos de lo que el niño está próximo a lograr con una instrucción adecuada. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración.

Vygotsky (idem pp. 28-30) destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo y postula una nueva relación entre desarrollo y aprendizaje. Para Vygotsky, el desarrollo es influenciado por procesos que son aprendidos mediante la interacción social. " El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean".

El estudio del desarrollo cognitivo representa un gran aporte a la educación, dado que permite conocer las capacidades y restricciones de los niños en cada edad y, por consiguiente, ajustar la instrucción a las capacidades cognitivas del alumno, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje. Su conocimiento ha conducido a que sea posible planear las situaciones de instrucción con mayor eficacia, tomando en cuenta la organización de los contenidos programáticos, así como las características del alumno que aprende.

2.3. Aprendizaje constructivista

Los primeros modelos cognitivos se enfocaron en las formas de apoyar a los aprendices a entender niveles de conocimiento, en saber cómo están estructurados o que disciplinas académicas los generan (Coll, 1991). Pero básicamente puede decirse que el constructivismo es la teoría que sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los aspectos afectivos, no es el resultado del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia del individuo que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre

esos dos factores, por lo que, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

El proceso de construcción del conocimiento depende de dos aspectos básicos (Glaser, 1991, p. 132) los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver y la actividad externa o interna que el alumno realice al respecto.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la de la intervención educativa constituyen (Coll, 1991, p.17) la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo particularmente en el plano intelectual y en su interacción con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención de los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La reestructuración de los contenidos curriculares, enfocados a que los alumnos aprendan a aprender sobre contenidos potencialmente significativos.
- La aceptación de la existencia de diferentes tipos de aprendizaje escolar, dando una atención más integral a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de opciones efectivas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociado al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva.

- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los mismos alumnos, a través del empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revaloración del rol que juega el maestro, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, sino como mediador del mismo, remarcando el papel de la ayuda pedagógica que proporciona regularmente al alumno.

La postura constructivista se apoya de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas a la Psicología cognitiva: El enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la Psicología social vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales. A pesar de que estos psicólogos se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

El constructivismo postula la existencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: el cual ve a un sujeto cognitivo participativo, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece el entorno. De esta manera, según Rigo Lemini (1992) se explica el origen del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socio afectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget).

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos como el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De este manera, los tres aspectos clave que debe favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como mero receptor o reproductor de los conocimientos adquiridos por la cultura; y tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que se fundamenta en estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, la cual debe permitir a los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural.

La concepción constructivista se organiza (Coll, 1991, p. 16) en torno a tres ideas fundamentales:

1° El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye su conocimiento a partir de su grupo cultural, y es un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2° La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el

alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción en el ámbito social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. En este sentido, el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como conocimiento cultural.

3º La función del docente es ajustar los procesos de construcción del alumno con el conocimiento colectivo cultural en la sociedad. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno desarrolle una actividad mental constructiva, si no que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información y sus ideas o conocimiento previo. Así, aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos

elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.

Aspectos importantes relacionados con el aprendizaje desde una perspectiva constructivista son (Coll, 1991, p. 17).

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto-estructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de conocimientos culturales.
- El aprendizaje se lleva a cabo gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que sabe el alumno y lo que debería saber

Algunas explicaciones constructivistas del aprendizaje, en especial aquellas que se han apoyado de manera intensa por Piaget, describen el aprendizaje como una actividad principalmente solitaria. El centro de este aprendizaje está en el niño individual que desarrolla conocimiento por medio de la exploración, el descubrimiento y la reflexión sobre las experiencias cotidianas de la vida. Sin embargo la mayor parte de las explicaciones constructivistas son variantes del constructivismo social.

Las ideas constructivistas sociales han sido influenciadas por los escritos de Vigotsky. Él creía que el pensamiento (cognición) y el lenguaje (habla) de los niños comenzaban con funciones separadas pero que se conectaban de manera estrecha durante los años preescolares conforme los niños aprenden a usar el lenguaje como un mecanismo para pensar.

Las ideas (Wood, 1976, p. 66) respecto al aprendizaje situado y respecto a la enseñanza en la zona de desarrollo próximo tienden a agruparse alrededor de las ideas de andamiaje y transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor al estudiante. El andamiaje de la instrucción es un término general para la asistencia en la tarea o estrategias de simplificación que podrían usar los profesores para salvar la brecha entre lo que los estudiantes son capaces de hacer por su cuenta y lo que son capaces de hacer con ayuda. Por mencionar un ejemplo de andamiaje que incluyen modelamiento cognoscitivo en el que el profesor demuestra la ejecución de la tarea mientras verbalizar en voz alta el pensamiento de la guía, avisos o indicios que ayudan a los estudiantes a avanzar al paso siguiente.

Wood, Bruner y Ross (1976, pp. 181-91) sugirieron que la instrucción con andamiaje apropiado incluye los siguientes componentes:

1. Desarrollar el interés del estudiante en lograr el objetivo pretendido.
2. Demostrar una versión idealizada del acto que se va a ejecutar.
3. Simplificar la tarea reduciendo el número de pasos para solucionar un problema.
4. Controlar la frustración y el riesgo en la solución de problemas.

5. Proporcionar retroalimentación que identifique lo que el estudiante ha producido y la solución correcta del problema, para que así pueda reestructurar su aprendizaje.
6. Motivar y dirigir la actividad del estudiante lo suficiente para mantener la búsqueda continua del objetivo.

Es importante y necesario conocer en qué periodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como básica, aunque no como suficiente para programar las actividades curriculares.

Los beneficios de la construcción y descubrimiento de los conocimientos son múltiples:

1. Lograr un aprendizaje en realidad significativo, si es construido por los mismos alumnos.
2. La posibilidad de que pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones.
3. Hacer sentir a los estudiantes como capaces de producir conocimientos valiosos.

En el siguiente cuadro se ubican cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y la postura constructivista de los mismos (Cuadernos de Pedagogía, 1996):

Categoría	Constructivismo
Cultura	Conjunto de ideas creadas por el hombre en un determinado tiempo y espacio
Sociedad	Grupo de personas que construyen su propio conocimiento
Educación	Conjunto de actividades para adquirir experiencia social y cultural
Grupo	Participantes de la educación formal unidos afectivamente
Hombre	Cerebro, individuo, individualidad y desarrollo
Escuela	Lugar donde se construye el conocimiento formal
Maestro	Guía y facilitador, coordinador de los aprendizajes escolares, vincula los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo
Alumno	Sujeto destinatario de la educación formal, constructor y responsable de su propio aprendizaje
Enseñanza	Ayuda facilitada a la actividad constructiva del alumno
Aprendizaje	Proceso de construcción y reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo
Contenidos	Proceso en desarrollo que se lleva a cabo a partir de las estructuras mentales con las que ya cuenta el alumno
Acción pedagógica	Partir de una reflexión crítica y valorativa de la naturaleza utilizando principios constructivistas
Momento de aplicación	Cuando se le permite al alumno reconstruir sus conocimientos y formas culturales

Esta construcción que realizamos todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla nuestra actividad depende de dos aspectos: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad externa e interna que desarrollemos al respecto.

En mi opinión el maestro posee experiencia, tiene acceso a la capacitación permanente y a las herramientas necesarias que propician los diversos paradigmas mediacionales que faciliten el aprendizaje del alumno, así como a los contenidos que son un medio para evaluar si los alumnos están construyendo su propio conocimiento.

Capítulo 3. Teorías sobre la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua se puede estudiar desde diferentes perspectivas; como en el caso del aprendizaje en general, estas perspectivas comprenden: la conductista, y la cognitivista o constructivista. Para los conductistas el lenguaje es un tipo de comportamiento humano, Skinner (1957, p. 14) enfoca el aprendizaje de una segunda lengua bajo la perspectiva del condicionamiento de los comportamientos, destacando el papel que juega la práctica, la ejercitación o la repetición intensiva destinadas a fijar hábitos; es decir, los comportamientos automatizados e inconscientes y los elementos lingüísticos propuestos para su aprendizaje, consistentes en conductas verbales específicas presentadas como reacciones a un estímulo.

El Conductismo, en su campo de investigación psicológica, se interesa por el comportamiento humano, y enfoca las conductas que llevan al aprendizaje. Más específicamente, se enfoca en el estudio del aprendizaje de una lengua.

La Psicología cognitiva, por su parte cambia por completo de objeto de estudio en sus investigaciones y se interesa por el ámbito de las actividades psicológicas tales como la percepción, la memoria, la atención, los procesos intelectuales, y el lenguaje, actividades cuya función común consiste en el origen y la transmisión del conocimiento. Podemos considerar que los fundamentos de la teoría cognitiva del aprendizaje se asientan en el constructivismo de Piaget, en la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, en las actividades de

categorización de Bruner, en la interacción cooperativa de Vygotsky, expuesta en la década de los años treinta, y que gozó a partir de los años setenta de una amplia y rápida difusión en Europa tras casi medio siglo de desconocimiento. Esta teoría se sitúa en la cuestión del conocimiento-aprendizaje, al considerar que la capacidad de aprender depende de la organización del sistema nervioso.

La concepción de Piaget (Mc Laughlin, 1998, pp. 95-97) sobre la lengua no es sino la aplicación de su teoría general al campo específico del lenguaje, si bien éste posee un valor esencial en el desarrollo cognitivo. La génesis (adquisición) del lenguaje está unida a la construcción de determinados esquemas de acciones mentales. En la perspectiva piagetana, el lenguaje utiliza las estructuras operatorias generales de la inteligencia, y no está aislada del desarrollo general intelectual.

La adquisición de la lengua (ibidem. p.95) se produce a partir de la relación permanente entre el sujeto y el medio (interaccionismo), que le permite ir construyendo estructuras sucesivas de conocimientos (constructivismo) La adquisición de un sistema de lengua supone la búsqueda, por parte del niño: la introducción de una organización en el complejo mundo de las realizaciones del habla, es decir, la construcción de unas reglas internas del lenguaje, el cual se lleva a cabo de un modo progresivo por peldaños mediante un proceso permanente de autorregulación, de construcción a partir de los equilibrios y desequilibrios sucesivos entre el entorno y el individuo.

El estudio de la adquisición de una segunda lengua o lenguas extranjeras incorpora disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, y la psicología

cognitiva. En la práctica, sin embargo, parece que las teorías de adquisición de segundas lenguas tienen poca relación con las teorías psicológicas, aunque se hacen referencia a las mismas.

Por otro lado, los innatistas (ibidem. pp. 148-149)afirman que el ser humano posee una capacidad (predisposición) para el lenguaje la cual da fundamento a un proceso de adquisición de las lenguas. Plantean entonces el estudio de la adquisición tanto de la lengua materna como de una segunda lengua o lengua extranjera. La teoría Chomskiana acerca de la génesis del lenguaje obtuvo un enorme éxito entre los investigadores de la adquisición del lenguaje a lo largo de los años sesenta y setenta, al utilizar un modelo de adquisición y una terminología que chocaba con el enfoque conductista.

Esta teoría (Richards, 1986, p.128) abrió un campo de investigación extenso, cuyos presupuestos se sitúan en las posiciones contrarias al conductismo y cuyas aplicaciones al campo de la didáctica de la lengua extranjera han dado surgimiento al denominado *enfoque natural*, formulado por Stephen Krashen y T. D. Terrel.

Desde la perspectiva Chomskiana, (Mc Laughlin, 1998, p. 147) el aprendizaje de una lengua no consiste en una operación de grabación o de copias de datos procedentes del exterior, sino en la adquisición de estructuras lingüísticas biológicamente programadas, que se producen con el contacto de una lengua, lo cual se explica desde la perspectiva de la existencia de una facultad innata para el lenguaje, o LAD.

En efecto, Noam Chomsky (*ibidem.* p. 148) formuló la hipótesis del LAD (Dispositivo de Adquisición del lenguaje) en 1964 para explicar el asombroso fenómeno del lenguaje humano. Hoy el LAD es universalmente aceptado por los psicolingüistas. Stephen Krashen (1981) fue el primer psicolingüista que ha intentado explicar con un modelo, cómo funciona el LAD para así poder manipular los parámetros con el fin de optimizar la adquisición de idiomas.

Appel y Vermeer (1994) clasifican las teorías de adquisición de lenguas en tres grupos: Teorías lingüísticas, cognitivas e interaccionistas. Una creencia básica de las teorías lingüísticas es que el proceso de adquisición viene determinado por la estructura lingüística tanto de la lengua materna del alumno como de la segunda o lengua extranjera.

Como resultado, se considera (Odlin,1989, p. 27) que las dificultades y los errores cometidos en la adquisición de la primera y segunda lengua son similares y de una naturaleza evolutiva. De acuerdo con las investigaciones hechas, estos errores se dan cuando la primera lengua es muy diferente a la segunda lengua en cuanto a su estructura lingüística, este es conocido como “ Negative transfer” o interferencia de la lengua, por otro lado si la primera lengua es muy similar a la segunda lengua, se lleva acabo el proceso de “ Positive Transfer “, o facilitación del lenguaje.

De esta inquietud acerca de los errores cometidos por los aprendices de segundas lenguas es que los investigadores lingüistas desarrollaron un método para analizar los errores cometidos entre una lengua y otra, este método es conocido como Análisis Contrastivo, el cual fue formulado por Lado (1957, p. 57)

y se basaba en: comparar la primera lengua con la segunda lengua y buscar similitudes y diferencias entre ambas lenguas, al llevarse a cabo el análisis se podían diseñar estrategias o métodos para evitar lo más posible estos errores, o predecirlos y apoyar a los alumnos en su aprendizaje, si el maestro sabe de antemano los errores más comunes provocados por la interferencia de la primera lengua, esto ayudará mejor al maestro a planear su enseñanza.

El estudiante quien tiene contacto con una lengua extranjera encontrará algunas aspectos del lenguaje un poco fáciles y otros extremadamente difíciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua materna serán fáciles para el, y aquellos que son diferentes serán difíciles (Lado, 1957 p.2).

En 1970 surgió el método de Análisis de Errores. La diferencia en ambos métodos radica en que el análisis contrastivo se enfocaba solamente en el análisis de la lengua materna y la segunda lengua haciendo comparaciones para determinar las similitudes y diferencias y el Análisis de Errores se enfoca solamente en los errores producidos en la segunda lengua (Gass y Selinker, 2001, p. 79), por otro lado, el método de Análisis de Errores involucra un una serie de procedimientos para identificar, describir y explicar los errores cometidos por los aprendices en la segunda lengua, utilizando una metodología específica de investigación.

Corder (1974, pp. 161-9) propone lineamientos para aplicar el análisis de errores en la investigación:

- 1) Colectar muestras de lenguaje de los aprendices
- 2) Identificación de errores

- 3) Descripción de errores
- 4) Explicación de los errores
- 5) Evaluación de los errores

3.1. Teorías cognitivas

Dentro de las teorías cognitivas, según Krashen (Krashen, 1982, p. 12) la base de la adquisición de una segunda lengua se puede resumir con el término *input comprensible* dependiendo de este todos los demás factores. Krashen propone su Teoría del monitor sobre la adquisición de una segunda lengua, la cual está apoyada en cinco principales hipótesis: 1) La Hipótesis del orden natural; 2) La Hipótesis de la Adquisición / enseñanza; 3) La Hipótesis del Monitor; 4) La Hipótesis del *Input*; y 5) La Hipótesis del Filtro Afectivo.

3.1.1. Hipótesis del orden natural

La Hipótesis del orden natural afirma que los elementos del lenguaje son adquiridos en un modo predecible. El orden es el mismo sea adquisición o aprendizaje de la lengua. Esta hipótesis fue apoyada por otras investigaciones hechas como: Corder (1980, p. 10), basándose en la hipótesis de Chomsky acerca de la adquisición de la lengua materna, y examinando su pertinencia en lo que concierne a la adquisición de la segunda lengua, e igualmente basándose en los análisis de Selinker sobre la interlengua, propone una hipótesis general acerca de la adquisición de la lengua.

Parte del principio que existe una identidad en los procesos y en las estrategias que presiden la adquisición de la lengua, sea ésta la lengua materna o la segunda lengua. Aplica de este modo la teoría de los ciclos de desarrollo de

Piaget y de la psicología evolutiva, proceso que estaría en relación con un dispositivo innato de adquisición que se activaría al contacto con la lengua materna y posteriormente con la lengua segunda o extranjera. Halliday (1973) igualmente defiende la existencia de un orden universal de adquisición de las funciones del lenguaje. La hipótesis del orden natural de Krashen esta basada principalmente en estudios hechos sobre la adquisición del orden de los morfemas en inglés Dulay & Burt (1974, p. 24). Estos estudios estuvieron fuertemente basados en la idea de que la adquisición de una segunda lengua sigue procesos similares a la adquisición de la primera lengua (Mc Laughlin, 1978, p. 202).

Esta teoría del orden natural aplica a la implementación de la competencia gramatical, ya que el alumno adquiere las estructuras gramaticales en un orden natural, por ejemplo; el alumno adquirirá la estructuración de verbos regulares antes de la adquisición de los verbos irregulares. Esto es debido a que las personas que elaboran los textos para el aprendizaje de una segunda lengua, poseen una preparación pedagógica en esta área, por lo que la presentación de estructuras gramaticales está programada en los contenidos de acuerdo a este orden natural que propone Krashen.

Aunque algunos investigadores afirman que si el *input* que se le proporciona al alumno se aplica con mayor frecuencia se puede alterar el orden natural de adquisición de las estructuras. Existe un orden natural (Ellis, 1994, p. 270) por ejemplo, 1) formas del verbo to be; 2) Pasado del verbo to be 3) Presente simple 4) Pasado simple, etc. si se aplica una mayor frecuencia a la

estructuración del Pasado simple, entonces se adquirirá antes que las estructuras previas.

3.1.2. Hipótesis de la adquisición/ enseñanza

La Hipótesis de la adquisición / enseñanza. Krashen (1982, p. 10) asume que los aprendices de una segunda lengua poseen dos formas independientes de desarrollar el conocimiento de una segunda lengua; una forma es a través de la *adquisición* y la otra a través del *aprendizaje*.

Krashen (*ibidem.* p. 10) establece una distinción radical entre la adquisición de la lengua, la cual se da en un contexto natural y el aprendizaje el cual se da en un contexto formal o escolar. El aprendizaje es un proceso consciente que se lleva a cabo en un contexto formal y la adquisición es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas.

Las actividades centradas en el aprendizaje, según Krashen, no significan que se produzca una adquisición efectiva de la lengua, en efecto las actividades escolares están destinadas a encontrar los puntos débiles del alumno más que a hacerle adquirir la lengua. Por el contrario, la adquisición efectiva de la lengua se produce siempre y solamente, en un contexto dotado de un bajo grado de ansiedad. La adquisición se realiza de modo involuntario, sin esfuerzo: al comprender un mensaje, estamos adquiriendo la lengua. Cuando los aprendices adquieren una lengua se produce el lenguaje enfocándose en el significado y no en la forma (gramática) y el aprendizaje formal se produce el lenguaje enfocado

en la forma y no en el uso apropiado de la gramática de acuerdo al contexto (función) (Krashen, 1982, pp. 10-11)

La hipótesis de la adquisición/ aprendizaje aplica a esta investigación en uno de sus postulados. Siendo este lo referente al aprendizaje de una segunda lengua, ya que en el contexto en el que se desarrolló esta investigación fue en un contexto formal (salón de clases), por lo que no podemos decir que los alumnos adquirieron una segunda lengua sino más bien aprendieron una segunda lengua o lengua extranjera.

En este caso es el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que las segundas lenguas se adquieren o aprenden en el país donde se habla dicha lengua, teniéndose una interacción con los nativos de esa lengua, por ejemplo aprender el inglés en alguna parte de Estados Unidos en un contexto formal, o adquirir el inglés en un contexto informal interactuando de forma natural con nativos de dicha lengua, y por otro lado las lenguas extranjeras se aprenden en un contexto donde no hay nativos de esa lengua, por ejemplo, aprender inglés en México.

3.1.3. La hipótesis del monitor

Según Krashen, (Op. Cit pp. 15-16) la producción lingüística está regida por un dispositivo interno que denomina "Monitor": el monitor está formado por el conocimiento aprendido, y actúa como modificador de la actuación lingüística siempre que haya tiempo suficiente para ejercer tal control, o cuando no haya presión para comunicarse correctamente. Se han hecho investigaciones que indican que no es fácil usar el monitor en forma eficiente. Para usar el monitor

hay tres condiciones necesarias. Aún bajo las tres condiciones, el uso del monitor es difícil.

Existen tres condiciones para que el monitor se active:

a) *Tiempo*. Los aprendices necesitan tiempo para pensar de una manera consciente para utilizar las reglas en su sistema de aprendizaje.

b) *Enfoque en la forma*. Aunque el tiempo es un factor importante, el enfoque en la forma es esencial. El aprendiz debe poner atención en como se dice algo, además de que sé esta diciendo. Forma (gramática)
Función (significado).

c) *Conocer las reglas*. Para poder aplicar una regla, se tiene que tener un conocimiento de la misma, en pocas palabras se tiene que tener una competencia lingüística para poder usar estas reglas en una contexto real.

De acuerdo con Chomsky (1965) la competencia lingüística es la representación mental de reglas lingüísticas que constituyen la gramática interna del hablante; y la ejecución (*performance*) es el uso de esta gramática en la comprensión y producción del lenguaje.

La hipótesis del monitor de Krashen (*ibidem*. p. 16) como anteriormente ya se explicó, requiere de tres condiciones para que se active, (tiempo, enfoque en la forma y conocer las reglas gramaticales), la población sujeta a esta investigación estuvo expuesta a varios cursos de Inglés por lo que la condición de "tiempo" aplica a esta hipótesis. El enfoque en la forma también aplica ya que los participantes en esta investigación, poseían un buen manejo de la gramática,

así como la comprensión del contenido. Por otro lado, la última condición para que se active el monitor es que el alumno conozca las reglas para poder aplicarlas en un contexto real, en este caso no se cumple totalmente la condición, ya que los alumnos si tenían un buen manejo de las estructuras gramaticales, pero no podían aplicarlas en un contexto real, ya que este estudio lo realizamos en un contexto escolar o formal.

3.1.4. La hipótesis del *input*

Esta hipótesis afirma que una condición importante para que se lleve a cabo la adquisición de la lengua es que el aprendiz entienda la información recibida vía auditiva o lectora que contengan estructuras reconocibles en su nivel actual de competencia lingüística. Si un aprendiz está en un estadio o nivel i , el *input* que entienda debe contener $i + 1$ (Krashen, 1982, p. 20). Es decir, el lenguaje al que el aprendiz es expuesto debe estar no tan lejos de su nivel de competencia actual para que pueda comprender la mayor parte de esta información (*input*), pero que aún tenga el reto de alcanzar niveles superiores a través de peldaños $i + 2$; $i + 3$ y así sucesivamente.

Un aspecto importante en la hipótesis del *input* es que Krashen (*ibidem*. p. 21) recomienda que la habilidad del habla no debe ser enseñada directamente o tempranamente en la instrucción formal. El lenguaje emergerá cuando el aprendiz haya construido suficiente *input* comprensible ($i + 1$), tras un proceso de maduración interno, la capacidad para comunicarse en una segunda lengua "emerge", esto es conocido como el período silencioso (Brown, 1994, p. 66).

La hipótesis del *input* comprensible aplica a la población estudiada, ya que en el contenido del programa tomamos en cuenta el nivel de conocimiento que los alumnos tenían antes de iniciar el tratamiento, el nivel de inglés que tenía dicha población era de pre-intermedio, partiendo de este nivel para ir construyendo el conocimiento de dicha población a través de peldaños hacia un nivel subsiguiente mayor. Por lo que es de suma importancia conocer el nivel de conocimiento de nuestros alumnos, para tener un punto de partida como señala Krashen.

3.1.5 La hipótesis del filtro afectivo

La Psicología de la Educación ha destacado en los últimos 30 años la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de la lengua. La hipótesis del filtro afectivo afirma como los factores afectivos están relacionados con el proceso de adquisición de una segunda lengua. El concepto de filtro afectivo fue propuesto por H. Dulay y M. Burt (1977, p. 95) Este filtro comprende las actitudes del estudiante hacia la lengua, la motivación, la voluntad, el grado de auto-confianza y de ansiedad, indican que los estudiantes que tienen actitudes favorables y de auto-confianza poseen un bajo filtro, realizándose la adquisición de la lengua de modo rápido; pero los que tienen actitudes desfavorables y ansiedad tienen filtros altos, que bloquean u obstaculizan el "input" de aprendizaje.

Esta hipótesis propuesta por Krashen juega un rol primordial en la adquisición o aprendizaje de una lengua. Aplicamos ciertas estrategias de aprendizaje en la población sujeta a esta investigación. Las estrategias

consistieron en motivar a los alumnos para aprender el inglés, dándoles razones fundamentadas para que ellos quisieran aprender el idioma, por ejemplo, “saber inglés te abre más oportunidades en el ámbito laboral, saber inglés te permite comunicarte con otras culturas, te permite conocer otros lugares, te permite la oportunidad de estudiar en una universidad en el extranjero”, bajo estas premisas los estudiantes escogen cual de estas motivaciones los impulsarán a aprender el idioma, este tipo de motivación es llamada *motivación instrumental* (Ellis, 1994, p. 413-14).

La estrategia de enseñanza que aplicamos para bajar el filtro de ansiedad que poseen los alumnos en ciertas condiciones problemáticas en su contexto familiar y que posteriormente lo reflejan en el aula fue utilizar la música como una terapia para preparar al alumno hacia el aprendizaje, esta estrategia la aplicamos con una duración de unos 5 minutos y con una frecuencia variable y no con una frecuencia constante o repetitiva por que esto puede provocar que pierda su efecto.

Una estrategia utilizada fue recompensar a los alumnos cuando realizaban una actividad satisfactoriamente, por medio de unas palabras alusivas a su buen desempeño, una calcomanía en su libreta de escritura, para elevar su auto-confianza y auto-estima.

Con todas estas estrategias los niveles del filtro del *input* bajan y se puede concretar el aprendizaje, es por eso que es importante que los maestros tengan conocimiento de esta teoría y la puedan aplicar con sus alumnos.

3.2. Teorías Constructivistas

Dentro de los modelos constructivistas sociales de la adquisición de una primera o segunda lengua tenemos la hipótesis de Interacción de Michael Long (1996, p. 413). Esta hipótesis resalta la importancia que juega la interacción entre el aprendiz y sus compañeros, así como sus maestros. Una de las posiciones constructivistas sociales más discutidas es el trabajo de Michael Long, el cual se enfoca en un aspecto que fue dejado de lado por Krashen conocido como hipótesis de la interacción, en el que el *input* comprensible es el resultado de la interacción modificada. Por ejemplo, en la adquisición de la lengua materna la interacción madre-hijo juega un papel de suma importancia, en el caso de una segunda o lengua extranjera, la interacción con los compañeros o maestros juega este mismo rol importante.

Desde el punto de vista de Long (*ibidem.* p. 414) la interacción y el *input* comprensible son dos factores importantes que ayudan en el proceso de adquisición de una lengua. Según Long desde la perspectiva del salón de clases debe ser visto como el contexto para practicar estructuras gramaticales u otras formas del lenguaje como conversación y comunicación interactiva son la base para el desarrollo de reglas lingüísticas.

En la presente investigación utilizamos como estrategia de aprendizaje la interacción grupal, para propiciar que el alumno construya su aprendizaje con las aportaciones de sus compañeros como la suya propia. La interacción grupal es una estrategia de aprendizaje que debe ser mediada por el maestro en cuanto a su frecuencia, no se recomienda utilizarla todo el tiempo, ya que es importante

que el alumno también realice actividades de una manera individual y posteriormente vincularla con la interacción grupal.

Lier (1996) dedicó un libro completo al estudio de la interacción “ *The curriculum as interaction*” fundamentándose en las aportaciones hechas por Vygotsky (1978) con respecto a la zona de desarrollo próximo (ZPD) en donde los aprendices construyen su lenguaje a través de una interacción socializada.

Otras aportaciones hechas a las teorías sobre la adquisición de una segunda lengua fue J. Cummins, el es una de las autoridades más importantes en el campo de la educación bilingüe y en la adquisición de una segunda lengua.

Cummins (1981, p.10) hace referencia a dos tipos diferentes de lenguaje. El primero de ellos lo denomina como BICS (Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal), este tipo de lenguaje es utilizado en las interacciones sociales, las habilidades involucradas son la comunicación oral y la comprensión auditiva, las cuales son adquiridas rápidamente por los estudiantes, particularmente cuando su lengua materna es muy similar al Inglés, además de que es requisito indispensable interactuar con hablantes nativos del inglés, para que se adquiriera el BICS.

El segundo tipo de lenguaje es el CALP (Cummins, 1981, p.11) (Habilidad cognitiva del lenguaje Académico), esta es la habilidad que tiene el alumno para entender el lenguaje académico involucrado en ciertas materias como Matemáticas, Biología, Física, etc., así que un alumno que esta adquiriendo un segundo idioma debe tener cuando menos el CALP bien fundamentado en su primera lengua, para que cuando este en contacto con este tipo de lenguaje en

el segundo idioma que esta aprendiendo, pueda apoyarse en su lengua materna y de este modo hacer más fácil el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Capítulo 4. Metodologías de la enseñanza de una segunda lengua. Su utilización al investigar la aplicación de las cuatro habilidades básicas de un idioma.

La metodología utilizada en la enseñanza o aprendizaje de una segunda lengua parte desde las corrientes conductistas hasta las corrientes constructivistas. Los métodos involucrados en las corrientes conductistas están enfocados en la memorización y repetición de diálogos, los cuales no le proporcionan una información significativa al alumno para que pueda almacenarlo en su estructura cognitiva a largo plazo, por lo que a un corto plazo, esa información se olvida. Por otro lado, los métodos fundamentados en las corrientes constructivistas promueven la construcción del conocimiento por parte del alumno a través de información potencialmente significativa para el alumno, el cual le ayudará a almacenar dicha información en su estructura cognoscitiva a largo plazo.

Muchos maestros suponen que la enseñanza de una lengua se ve facilitada si se enfoca la gramática como el contenido principal del idioma o si se expone al alumno a un *input* que se aboca a un aspecto del sistema gramatical. Entre los métodos utilizados por los profesores de lenguas que tuvieron como base este enfoque está: el método de gramática-traducción, el método audio-lingual, los métodos cognoscitivos y el método directo (SEP, 1995, p. 58).

Se hace una presentación breve de algunos métodos, incluyendo los objetivos de cada uno y la aplicación de dichos métodos en el aula, así como la vinculación de estos métodos con la metodología utilizada en la investigación.

4.1. El método de gramática-traducción o método tradicional

En el siglo XIX (Brown, 1994, pp. 52-53) este método fue considerado por los practicantes como una necesidad para el estudio de trabajos literarios. El método de gramática-traducción no enfatizaba la comunicación oral ni la comprensión auditiva, era simplemente un método enfocado en el aprendizaje del sistema gramatical de la lengua. Algunas características de este método son:

- Las clases se enseñan en la lengua materna de los estudiantes y pocas veces se usa el idioma que se va aprender
- El vocabulario nuevo se enseña en forma de palabras aisladas y descontextualizadas
- Se hace énfasis en la enseñanza de la gramática
- Se practica mucho la traducción de frases de un idioma a otro
- No se presta atención al contenido de los textos, sino que éstos se usan como ejercicios de gramática
- No se promueve la pronunciación.

Como se puede, ver este método ésta basado en la gramática y traducción de textos, en la investigación efectuada se utiliza solamente un aspecto de este método, el cual es la promoción de la gramática, no se promueve la traducción de textos y la clase se da en inglés y se promueve la pronunciación.

4.2. El método audio-lingual

Cuando comenzó la segunda guerra mundial, (Brown, 1994, pp. 56-57) surgió la necesidad de poder comunicarse en otras lenguas. Hubo que aprenderlas con mayor rapidez. Surgieron cursos que se enfocaban solamente en la conversación, y prácticamente nada de gramática y traducción. Utilizaron algunas ideas del método directo, en 1950, esta teoría recibió el nombre de método audio-lingual. La existencia de mucha teoría lingüística y psicológica sirvió para promover este método, el cual tiene sus bases en el conductismo.

Algunas características de este método son:

- El aprendizaje se basa en la repetición de diálogos
- Separación de las cuatro habilidades básicas del idioma.
- Énfasis en la comunicación oral y en la comprensión auditiva,
- La adquisición de la lengua depende de memorizar e imitar
- Las estructuras gramaticales se aprenden por repetición
- No se hace la explicación de las reglas gramaticales
- Se utilizan mucho los cassettes y los medios visuales
- La pronunciación es muy importante
- Hay una tendencia a concentrarse más en la gramática que en el contenido
- Uso de laboratorios para practicar el idioma.

El método audio-lingual está basado en la memorización e imitación de diálogos para promover la comunicación oral y auditiva. Algunos aspectos que se tomaron de este método para la investigación realizada son: Énfasis en la

comunicación oral y en la comprensión auditiva y vinculación total con las cuatro habilidades básicas las cuales no contempla el método audio-lingual.

4.3. El método directo

Según (Brown, 1994, pp. 55-6), en 1900 se inició la teoría del aprendizaje directo que duró hasta 1925. Este no era un sólo método, sino un conjunto de ideas para guiar el aprendizaje. Esta teoría proponía que el aprendizaje de la segunda lengua debía imitar la adquisición de la primera lengua. Este método se caracteriza por el uso de la segunda lengua como un medio de instrucción y comunicación en el salón de clases para evitar el uso de la primera lengua, así como la traducción y el análisis de la gramática. Los aspectos fundamentales de este método eran:

- Uso exclusivo de la lengua que se va a aprender
- Aprendizaje de vocabulario referente a lo cotidiano
- Se promueve la conversación a través de preguntas y respuestas
- Número reducido de alumnos por clase
- La gramática se aprende de manera inductiva
- El aprendizaje del vocabulario se aprende a través de objetos, fotos.
- Se enfatiza la importancia de hablar y escuchar, así como en una correcta pronunciación y gramática.

El método directo posee más aspectos en común con la metodología empleada en la investigación como son: Uso exclusivo de la lengua que se va a aprender, número reducido de alumnos por clase, se enfatiza la importancia de hablar y escuchar, así como en una correcta pronunciación y gramática, pero no

considera la promoción de la comunicación escrita y la comprensión lectora, los cuales son aspectos fundamentales en el dominio de un idioma.

4.4. El método de la sugestopedia

Este método fue desarrollado por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov en 1979. (Richards, 1986, p. 142). La base de este método es que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de información, si se le proporcionan las condiciones correctas para el aprendizaje. Este método está basado en tres principios:

- 1) Los estudiantes deben disfrutar en lugar de resistirse a realizar las tareas
- 2) Las reacciones conscientes e inconscientes de los estudiantes son inseparables
- 3) Los estudiantes deben guardar sus energías para alcanzar el aprendizaje, en lugar de desperdiciar esta energía resistiéndose al aprendizaje

Este método utiliza técnicas no-verbales, música clásica que contribuya a bajar el nivel de estrés en el estudiante. Dentro de las actividades que se realizan en este método, son sesiones activas y pasivas. En las sesiones pasivas los estudiantes escuchan diálogos explicados por el maestro y presentados con música para bajar las barreras mentales que pudieran tener los estudiantes al enfrentarse a un nuevo sistema lingüístico. En las sesiones activas los estudiantes utilizan materiales los cuales contienen diálogos para promover la interacción entre ellos en el nuevo idioma (Brown, 1994, pp. 61-2).

Utilizamos este método como una estrategia de aprendizaje para bajar los niveles de ansiedad para que se pudiera llevar a cabo el aprendizaje en ellos. Se

diseñaron actividades cortas con música vinculadas con el tema para preparar a los alumnos antes de la clase.

4.5. El método natural

En 1977, Tracy Terrel, una maestra de Español en California (Richards, 1986, pp.128-135) propuso una filosofía del aprendizaje de una lengua, conocido como el método natural. Krashen y Terrel conciben la comunicación como la función primordial del lenguaje y su método se enfoca en enseñar habilidades comunicativas. Este método esta basado en las cinco hipótesis del modelo del monitor de Krashen.

Los objetivos de este método están basados en cuatro áreas:

- 1) Habilidades básicas comunicativas orales
- 2) Habilidades básicas comunicativas (lectura y escritura)
- 3) Habilidades de aprendizaje académico (escuchar una conferencia)
- 4) Habilidades de aprendizaje académico (tomar notas en clase).

El objetivo de enseñar un segundo idioma está relacionada con la comunicación. Según Terrel, (ibidem. P. 129) la competencia comunicativa consiste en que el estudiante entienda los puntos esenciales que un nativo hablante le diga en una situación comunicativa real, y que el estudiante pueda responder de una manera en que el hablante nativo entienda sin hacer un gran esfuerzo. Terrel propone que para lograr esa meta, no es necesario que el estudiante aprenda a manejar las estructuras gramaticales sin errores, sino que logre comunicarse lo más posible en el menor tiempo posible. El estudiante debe

adquirir un vocabulario extenso, tan rápido como sea posible, y después aumentar y afinar su manejo de las estructuras gramaticales.

Para que el alumno pueda concentrarse en la comprensión auditiva, se le permite responder en su lengua materna. Cuando ya comprende el segundo idioma y se siente seguro para usarlo, responderá en el segundo idioma.

El método natural es el que se aproxima más a la metodología utilizada en esta investigación, es decir considera la comunicación oral y escrita, comprensión lectora y auditiva; pero por otro lado este método no considera de suma importancia el aprendizaje de la gramática sin errores, le confiere mayor importancia a la comunicación. Otro aspecto que no aplica a esta investigación es que esta comunicación que se promueve debe de realizarse en un contexto natural con nativos hablantes de la lengua, por lo que la aplicación metodológica de las cuatro habilidades básicas del idioma se llevaron a cabo en un contexto escolar en el cual los alumnos desconocen las formas adecuadas de contestar en un contexto real, el cual dependería de la situación que se presentará.

4.6. El método de la respuesta física total (*Total physical response*)

James Asher (Brown, 1994, p. 64) fue el que formuló el método de la respuesta física total (TPR). Asher afirma que los niños cuando están aprendiendo su primera lengua, desarrollan mucho su habilidad auditiva antes de que ellos inicien su habilidad oral, y esta habilidad auditiva va seguida de una respuesta física.

La respuesta Física total esta basada en la premisa de que el cerebro humano tiene un programa biológico para adquirir cualquier idioma. El proceso

esta visible cuando observamos como los niños interiorizan su primera lengua. Este método enfocado en la adquisición de una segunda lengua esta basado en la creencia de que la habilidad auditiva debe estar completamente desarrollada antes de cualquier participación oral por parte de los alumnos. Asher (*ibidem* , p. 65) cree que como la segunda lengua es interiorizada, la habilidad oral emergerá automáticamente, el maestro no deberá forzar al alumno a hablar, el alumno atravesará por un periodo silencioso antes de que emerja el habla. La respuesta física total es actualmente utilizada como una técnica para proporcionar un *input* auditivo y una actividad física.

Este método esta basado en:

- El objetivo principal del alumno es escuchar y ejecutar la acción
- Utilización de comandos para promover acciones físicas por parte del alumno
- El rol del maestro es activo, así como el del alumno (Richards, 1986, pp. 93-4).

Este método fue utilizado en la investigación como una actividad para evaluar el nivel de comprensión auditiva de los alumnos al inicio del curso.

El maestro da ordenes en inglés y el alumno los ejecuta sin hablar. e.g., *Sit down* el alumno ejecuta la acción y se sienta. Esta estrategia se utiliza cuando el nivel de inglés de los alumnos es de principiantes o como una actividad para evaluar la comprensión auditiva en los alumnos.

4.7 La competencia comunicativa

La competencia comunicativa (Hymes, 1972, p. 269) engloba los cuatro aspectos fundamentales del idioma como son la comunicación oral y escrita; comprensión auditiva y lectora, además incluye la promoción de la gramática. Canale y Swain (1980, p. 242) y posteriormente Canale (1983) identificó cuatro componentes de la competencia comunicativa. El primero de éstos es la competencia gramatical, la cual incluye el conocimiento del código del lenguaje, este a su vez comprenden componentes esenciales como: vocabulario, formación de palabras, significado, formación de oraciones, pronunciación y ortografía.

El segundo componente es la competencia sociolingüística la cual incluye el conocimiento para producir y entender el lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos tomando en consideración algunos factores como el estado de los participantes, el propósito de la interacción y las normas establecidas para la interacción.

El tercer componente es la competencia comunicativa la cual incluye la habilidad de combinar y conectar expresiones orales y oraciones escritas en un contexto significativo.

El cuarto componente es la competencia estratégica la cual involucra el manejo del lenguaje para lograr el objetivo de la comunicación. Chesterfield y Chesterfield (1985) encontraron un orden natural de las estrategias en los estudiantes que estaban desarrollando una segunda lengua. Estas estrategias incluyen elementos sociolingüísticos, comunicación y factores estratégicos. Las

estrategias de acuerdo a su orden de desarrollo son: repetición o imitación de una palabra u oración, memorización utilizando canciones, rimas o secuencias, formular expresiones como saludar, despedirse, etc.

El método de la competencia comunicativa es un método muy completo para enseñar el inglés, el cual está formado por cuatro aspectos. Analizando estos aspectos con respecto a la metodología empleada en esta investigación solamente tres de estos componentes pudimos aplicar a este estudio. Uno de estos es la competencia gramatical la cual se promovió en este estudio, esta consiste en enseñar al alumno el código del lenguaje para que sea capaz de decodificarlo. Esta competencia gramatical incluye vocabulario, formación de palabras, significado, formación de oraciones, pronunciación y ortografía.

El segundo componente es la competencia sociolingüística, la cual promueve el conocimiento para producir y entender el lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos. Para que se de esta competencia el alumno deberá interactuar en un medio con nativos hablantes del inglés, para que pueda ir adquiriendo este conocimiento en diferentes contextos sociolingüísticos. Este componente no lo tomamos en consideración en el estudio realizado, ya que una limitación de esta investigación fue la enseñanza del inglés en un contexto formal, el cual restringe la interacción de los alumnos con nativos del inglés en diferentes contextos sociolingüísticos que ayudan al alumno adquirir esta competencia.

El tercer componente es la competencia comunicativa la cual incluye la habilidad de combinar y conectar expresiones orales y oraciones escritas en un

contexto significativo. Este componente sí aplica al estudio realizado ya que en este están involucradas la comunicación oral, la comprensión auditiva y la competencia gramatical para poder decodificar el mensaje.

El cuarto componente es la competencia estratégica la cual involucra el manejo del lenguaje para lograr el objetivo de la comunicación. Este componente también se aplicó a la investigación tomando en cuenta las limitaciones que existen en un contexto formal, promovimos la comunicación entre los alumnos con actividades pre-diseñadas para lograr este objetivo en ciertas situaciones.

Después de presentar el análisis de los diferentes métodos que existen para la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera es muy difícil aplicar un solo método para lograr un objetivo específico, sobre todo si este objetivo es muy amplio al grado de querer lograr que los alumnos dominen el idioma. La presente investigación se enfocó en aplicar las cuatro habilidades básicas del idioma, así como la promoción de la competencia gramatical para lograr que los alumnos egresen con un mejor nivel de competencia del idioma, utilizando una metodología ecléctica.

Capítulo 5. Procedimientos en el estudio de la aplicación metodológica de las cuatro habilidades básicas del idioma

En este capítulo se describen ampliamente los procedimientos realizados en la investigación tomando en cuenta aspectos importantes como: el entorno escolar de los participantes, nivel socioeconómico, descripción de la población sujeta al estudio, considerando algunos aspectos como edad, sexo, nivel académico, número de los participantes, duración de la investigación, proceso de selección de los participantes, estrategias de aprendizaje y metodología utilizadas, el diseño del programa, análisis de los datos, conclusiones, aportaciones y limitaciones del estudio.

5.1. Descripción del entorno escolar

La preparatoria No. 8 se encuentra ubicada en el centro de la Ciudad de Guadalupe Nuevo León, la cual da servicio a las colonias que se encuentran ubicadas al oriente de la ciudad. Estas colonias se caracterizan por tener un nivel socioeconómico bajo. Por lo que la población que forma parte de estas colonias experimentan un grado de dificultad mayor para concluir sus estudios. Por otro lado, la dirección de la preparatoria No. 8 está conciente del tipo de población que atiende, por lo que tiene en marcha diferentes programas para apoyar a los alumnos, los cuales incluyen desde becas por bajos recursos hasta cursos talleres de oficios para capacitarlos y proveerles un medio de subsistir mientras terminan su educación media superior.

Desde el punto de vista académico, la población que experimenta problemas socio-económicos egresa con un nivel académico bajo con respecto al inglés, esta población no tiene acceso a cursos de inglés en escuelas privadas en nuestra ciudad, y mucho menos no tiene la oportunidad de viajar al extranjero para tomar un curso de inglés en el verano, no tienen acceso al sistema de antena parabólica la cual permite la transmisión de la programación totalmente en inglés, todas estas limitaciones dan por resultado un nivel académico bajo en el área de inglés. Todas estas ventajas son experimentadas por poblaciones estudiantiles de nivel económico medio-alto que son atendidas por otras preparatorias de nuestra universidad.

5.2. Descripción de los participantes

La población sujeta a esta investigación la conformaron dos grupos, con un total de 45 participantes. Siendo 18 mujeres y 27 hombres con edades fluctuantes entre 15 y 16 años. El nivel académico de inglés en el que los participantes ingresaron antes del estudio fue de pre-intermedio. El curso que se impartió fue de una duración de 18 semanas, con una frecuencia diaria de 50 minutos, cinco veces a la semana.

5.3 Principios de la investigación

Se tomaron en cuenta dos aspectos básicos antes de iniciar la investigación. El primero de ellos fue la selección de la muestra y el segundo fue el diseño de la metodología y de la evaluación del curso así como diseñar el programa de instrucción.

5.3.1. Selección de la muestra

La preparatoria No. 8 participó en el programa de la preparatoria bilingüe y egresaron dos generaciones de dicho programa. El programa de la preparatoria bilingüe selección su población siguiendo varios parámetros. Primero se escogieron aquellos alumnos que obtuvieron las más altas puntuaciones en el examen de selección para el ingreso a la preparatoria, posteriormente se entrevistaron aquellos alumnos seleccionados y se les invitó a participar en el programa de la preparatoria bilingüe, los alumnos que aceptaron participar se les aplicó un examen (TOFEL) para ver el nivel de inglés que tenían al inicio del programa. El rango de puntuación que se obtuvo en esta población fue de 380 a 480.

De este programa se seleccionaron dos grupos para realizar la investigación, la cual estuvo enfocada en aplicar las cuatro habilidades del idioma y la competencia gramatical para investigar que resultados tendrían en esta población que ingresaba con un nivel de pre-intermedio. Esta población llevó seis cursos de inglés durante el primer, segundo y tercer semestre de la preparatoria y en el cuarto semestre se incorporaron a la presente investigación.

5.3.2. Diseño de la metodología y evaluación

El diseño de la metodología estuvo enfocado en promocionar la comprensión lectora y auditiva; la comunicación oral y escrita y la promoción de la gramática la cual incluye vocabulario, formación de palabras, significado, formación de oraciones, pronunciación y ortografía. Se utilizó una metodología

ecléctica para lograr cumplir con el objetivo de aplicar las cuatro habilidades básicas del idioma.

Se diseñaron hojas de trabajo para promover las cuatro habilidades. En cada hoja de trabajo se podía aplicar la comprensión lectora y auditiva, la comunicación oral y escrita. Esto quiere decir que estas hojas de trabajo tenían vinculadas las cuatro habilidades. La enseñanza de las cuatro habilidades fue un proceso integral y no un proceso fragmentado donde se enseñan estas habilidades de una manera aislada, por ejemplo, cuando se realizaba una hoja de trabajo siempre aplicábamos y practicábamos las cuatro habilidades, además de la gramática.

La duración de la investigación fue de 18 semanas con una frecuencia diaria de 50 minutos. Para apoyar la metodología impartida en el salón de clases, los alumnos asistieron al Centro de Auto-aprendizaje de Idiomas (CAADI) dos veces por semana, con una duración de una hora cada visita. La promoción de la comprensión auditiva se realizó a través de actividades que incluían escuchar grabaciones en inglés o ver películas en inglés y hacer un reporte de las mismas.

Para la comprensión lectora también proporcionamos hojas de trabajo, así como para la gramática, vocabulario, comunicación escrita y comunicación oral. La práctica de estas actividades se realizaba por separado de acuerdo a la habilidad y en el salón de clases se realizaba integrando las cuatro habilidades. El objetivo era que el alumno reforzara por separado estas habilidades para que en el salón de clases las pudiera practicar de una manera integrada. Con

respecto a las actividades realizadas en el salón de clases para promocionar las cuatro habilidades, se diseñaron actividades para lograr el objetivo.

En la comunicación escrita los alumnos aprendieron a redactar diferentes tipos de cartas: formales e informales. Además se enseñaron a redactar informes de libros que se les había asignado para leer durante el semestre.

En la comunicación oral, se organizó una actividad llamada "Exposición Oral", la cual consistía en que cada alumno seleccionaría un tema de actualidad de un periódico local El Norte. Después de seleccionar el tema el alumno haría una síntesis del tema en Inglés, lo entregaría por escrito al maestro y sería evaluado tomando en cuenta la redacción, ortografía y el manejo claro y coherente del tema. Posteriormente sería calificado por el maestro haciendo algunas observaciones a los alumnos si fuera necesario. Finalmente se le asignó una fecha a cada alumno para su exposición, cada alumno tuvo un máximo de 15 minutos para presentar el tema y de 5 a 10 minutos para preguntas o discusión.

Con este tipo de actividades el alumno está practicando la lectura; escritura; aplicando la competencia que tiene de la gramática al redactar el tema; la expresión oral al exponer el tema y la comprensión auditiva al contestar las preguntas hechas por los demás alumnos.