

# Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



## LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Una investigación empírica sobre la  
competencia comunicativa.

Tesis que presenta como parte de los  
requisitos para optar al título de

LICENCIADA EN LETRAS MODERNAS



FILOSOFIA  
Y LETRAS

DIANA JOAN SPRATT WILLIAMS

México, D. F.

1979



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

Para mi Suegra

## I N D I C E

	Página
INTRODUCCION	I
1 MARCO TEORICO	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes en el estudio de la competencia comunicativa	2
1.3 El enfoque funcional	10
1.4 La competencia comunicativa en segunda lengua	20
2 HIPOTESIS	26
3 LA INVESTIGACION: FASE I: LOS TEXTOS	28
3.1 Examen de los textos	28
3.2 Observación de los grupos	36
3.3 Conclusiones	40
4 LA INVESTIGACION: FASE II: DISEÑO DE LA PRUEBA	46
4.1 Criterios para el diseño de una prueba	46
4.2 La prueba oral	50
4.3 La prueba escrita	54
4.4 Ficha socio-económico cultural	60
5 LA INVESTIGACION: FASE III: APLICACION DE LAS PRUEBAS	62
5.1 Las pruebas oral y escrita	63

<b>6 LA INVERIGACION: FASE IV: EVALUACION DE LAS PRUEBAS</b>	<b>66</b>
6.1 Algunas consideraciones en la evaluación de la la prueba oral	66
6.2 Procedimiento de evaluación	72
<b>7 LA INVESTIGACION: FASE V: RESULTADOS</b>	<b>74</b>
7.1 Algunos planteamientos sobre el análisis de los resultados	74
7.2 Conclusiones	80
<b>APENDICE</b>	
Operaciones del análisis estadístico	86
Gráficas	87
Citas originales	104
Textos	106
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>139</b>

## INTRODUCCION

Hasta hace poco, el profesor de segundas lenguas se apoyaba fundamentalmente en los dictados del gramático, por lo que la representación de la lengua que éste le proporcionaba constituía su principal referencia. Al iniciarse los cambios en la metodología de enseñanza de segundas lenguas, fue necesario buscar nuevas bases teóricas que sobrepasaran la mera descripción gramatical de la lengua. La reacción en contra del aprendizaje de reglas gramaticales y su aplicación en la traducción de textos, se manifestó en el auge del método audiovisual. Los partidarios de este método procuraban evitar el uso de reglas de cualquier tipo en la enseñanza, basándose en la premisa de que éstas se podían aprender a través de un proceso de inducción, tal como, supuestamente, lo hace el niño al adquirir su primera lengua. Su método consistía en la presentación al estudiante de determinadas cadenas lingüísticas que se relacionaban con objetos o situaciones, o en la formulación de cadenas utilizando patrones de sustitución.<sup>1</sup> Es verdad que este método les proporcionaba cierta fluidez y precisión, pero solamente dentro de un repertorio restringido. La dificultad surgía, sin embargo, al intentar la generación de enunciados nuevos que a su vez fueran apropiados en contextos no ensayados previamente.

Si se contemplan estos métodos desde el punto de vista de

1 Allen, T.P.B. y S. Pit Corder, Papers in Applied Linguistics, (Londres: Oxford University Press, 1975), p. 258

sus propósitos, se puede decir que lograron cierto éxito, sin embargo, el resultado general no se presentó como se esperaba. La inconformidad con el método gramática/traducción y cierta desilusión con el método audiovisual motivaron la búsqueda de nuevos sistemas de enseñanza.

La experiencia nos ha demostrado que el dominio de una léngua no implica solamente el resolver problemas de decodificación y codificación, ni se trata únicamente del intercambio de fragmentos de lengua en determinadas situaciones; tampoco implica únicamente el conocimiento de las propiedades formales de ésta, sino, y sobre todo, saber cómo utilizar este sistema en la práctica dentro de actos sociales de diferentes tipos. Me refiero a que no sólo es cuestión de adquirir una competencia gramatical sino también una competencia comunicativa. Por lo tanto, es lógico pensar que los programas de enseñanza de segundas lenguas deberían de preocuparse de ambos aspectos. La pregunta pertinente sería entonces, ¿Qué elementos debe abarcar un curso de segunda lengua, para proporcionar al estudiante lo necesario para un dominio tanto del sistema formal de la lengua, como de una habilidad de comunicar verbalmente?

En los últimos años los profesores Paul Davies, Richard Rossner, Peter Shaw, John Shepherd y James Taylor han estado trabajando en un texto de enseñanza del inglés, bajo los auspicios del Instituto Anglo-Mexicano de Cultura. Su trabajo se ha basado en gran parte en la experiencia de muchos años y en algunos de los

conceptos delineados por H. G. Widdowson en su libro Teaching Language as Communication.<sup>2</sup> En el momento de hacer la investigación que se encuentra descrita en las siguientes páginas, se había completado el texto de primer año, además se estaba probando este mismo en un curso piloto que corría, concurrentemente con el curso establecido desde hacía varios años. Se refiere al curso que utiliza el Active Context English. Así que se había presentado una situación en la que se encontraban dos grupos de estudiantes en una misma institución, en donde todos los profesores habían tomado el mismo curso magisterial, en donde las horas de clase eran las mismas y en donde la única diferencia aparente entre ellos era un texto y una metodología distintos. Este era el momento oportuno de llevar a cabo un estudio que posiblemente pudiera contribuir al desarrollo de la teoría de la enseñanza de segundas lenguas. Si se pudiera probar que hay una diferencia tajante entre ambos grupos, en cuanto a su competencia comunicativa, podríamos quizás hacer una afirmación significativa al respecto.

Nuestra tarea se desarrolló con base principalmente en la teoría elaborada por Dell Hymes respecto al evento de habla y a la competencia comunicativa en particular. Fue el trabajo de Hymes y el concepto de las funciones de la lengua, tal como las describe M.A.K. Halliday, que proporcionó la base para la elaboración de una definición de la competencia comunicativa para efectos de la

2. H.C. Widdowson, Teaching Language as Communication. (Londres: Oxford University Press, 1978).

investigación, así como una hipótesis pertinente a la enseñanza de segundas lenguas. El paso siguiente consistió en examinar los dos textos en cuestión y en aislar en ellos los elementos que, de acuerdo con la teoría estudiada, fomentan la competencia comunicativa. Con los mismos criterios que empleamos para analizar los textos, diseñamos una prueba adecuada para determinar el nivel de competencia comunicativa adquirido por los estudiantes durante el primer año de sus respectivos cursos, mismo que fué evaluado con criterios delineados en el marco teórico.

En una investigación empírica, el manejo y procesamiento de los datos resulta ser de suma importancia, por lo que los resultados obtenidos de esta evaluación fueron sometidos a un análisis estadístico a fondo, que determinaría con un alto grado de confiabilidad, la validez de la prueba y de los resultados obtenidos.

Así que el objetivo de esta tesis ha sido el de elaborar una hipótesis referente a la enseñanza de una segunda lengua y comprobarla a través de una investigación empírica que consiste en comparar el grado de competencia comunicativa adquirida por dos grupos de estudiantes de segunda lengua, en donde se han empleado materiales didácticos diferentes y una metodología distinta.

Cabe mencionar aquí que, como autora de este trabajo, asumo la responsabilidad de las traducciones del inglés reproducidas en él. Consideré conveniente incluir los textos originales al final de la tesis, con el fin de no interrumpir la continuidad en la lectura de la misma.

Quiero expresar mi gratitud a aquellas personas del Instituto Anglo Mexicano de Cultura, A. C., que cooperaron en la fase de aplicación de pruebas de la investigación para esta tesis, que se efectuó en la sucursal sur de esta Institución. Mi agradecimiento para la maestra Helen Jones-Perrott de Mandri por su ayuda en la evaluación de las pruebas, al Dr. Rainer Godau y al maestro Luis Cabrera Borboa por su valiosa ayuda en el análisis estadístico de los datos, así como a la señora Laura Peschard de Licona por mecanografiar el manuscrito.

Deseo agradecer asimismo la paciencia y cooperación encontrada en la maestra Sara Bolaño, directora de esta tesis. Gracias a sus indicaciones pudieron corregirse innumerables deficiencias, desde ortográficas hasta metodológicas.

A mis maestros de la Facultad de Filosofía y Letras expreso asimismo mi reconocimiento.

## 1.- MARCO TEORICO

### 1.1 INTRODUCCION

Al iniciar un trabajo de naturaleza práctica, el investigador debe considerar cuidadosamente el estado actual de la teoría. El que un estudio resulte bien planeado y dirigido, depende en gran parte, de la manera en que el investigador examine y contemple esta teoría. Sin embargo, el caso de la teoría lingüística es peculiar, en el sentido de que no existe siempre un repertorio extenso de estudios al cual acudir. Me refiero particularmente al caso de la adquisición de una segunda lengua, pues hasta la fecha las necesidades prácticas motivan el trabajo de investigación empírica, que a su vez contribuye a la formación de la teoría que debe respaldar este mismo trabajo.

En la presente contribución se propone hacer un breve resumen de algunas de las teorías propuestas hasta el momento, que intentan evaluar y medir el desarrollo y la "proficiencia"<sup>1</sup> alcanzada en una lengua. A través de esta literatura especializada, esperamos lograr el principal objeto del marco teórico, que es básicamente el de elaborar una definición de competencia comunicativa, en primera y segunda lengua; especificar cuáles son los rasgos que

1 "Proficiencia" es una traducción literal del término inglés Proficiency, cuyo uso se ha generalizado entre lingüistas y educadores con respecto al manejo de una segunda lengua. Por esta razón y puesto que no existe en español un término lingüístico equivalente, utilizaremos la traducción literal mencionada a lo largo de este trabajo.

la constituyen en términos operativos; determinar en qué consisten estos factores y cómo detectarlos en un material didáctico; de terminar cuáles de estos factores se van a tomar en cuenta para la medición de la competencia comunicativa en estudiantes de segunda lengua y, finalmente, seleccionar criterios para el diseño de una prueba adecuada.

## 1.2 ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LA COMPETENCIA

Los primeros trabajos de investigación en el campo del desarrollo de la lengua se llevaron a cabo durante el auge del movimiento psicolingüístico de los años sesenta. Esto no significa que no hubiera trabajos importantes publicados anteriormente, pero ninguno tuvo el respaldo de investigaciones adecuadas como el que tuvieron los psicolingüistas posteriores. El mecanismo de la lengua fué el interés primordial de este movimiento; a diferencia del estudio del significado y la función que tendría su auge posteriormente. Por un lado, el interés se enfocaba al estudio de la adquisición de sonidos, o sea, la manera en que el niño aprende a manejar el mecanismo de articulación; y posteriormente, el proceso de dominio del sistema complejo de sonidos de su lengua materna, es decir, su fonología. El interés en la adquisición del vocabulario y la gramática dió lugar a investigaciones dedicadas a observar, mes a mes, el aumento en el tamaño del vocabulario infantil y en la relativa frecuencia de las diferentes partes de la oración. Más

adelante los nativistas enfocaron su interés en la adquisición de estructuras sintácticas.<sup>2</sup> Este es un concepto que se ha hecho sentir en la enseñanza de segundas lenguas hasta la fecha, y se destaca como una característica muy importante de la lingüística moderna. Pero la tendencia ha sido la de tomar la estructura como un fin, a costa del reconocimiento del uso, como factor de similar importancia.

Al decir de una persona que "sabe" una lengua, precisamente se quiere decir que sabe en qué forma usarla. Para la persona que quiere aprender una lengua como instrumento de interacción social, sería necesario conocer, además de las reglas que generan enunciados bien formados, aquellas convenciones que controlan la selección, de entre estos enunciados, del apropiado para una situación social en particular.

Cada acto de comunicación, recibe el nombre de "evento de habla"<sup>3</sup>, y funciona en un movimiento elíptico. El hablante, inicialmente toma un estímulo del exterior y formula una determinada intención comunicativa. A la luz de lo que percibe del ambiente externo, de lo que conoce de sus interlocutores y de su propia experiencia, el hablante selecciona las opciones apropiadas para la codificación de su intención, en forma de enunciados.

2 MAK Halliday, "The Functional Basis of Language". de Applied Studies towards a Sociology of Language, Basil Bernstein, ed. (London, Routledge and Kegan Paul, 1975), p. 345.

3 Dell Hymes, "Models of the Interaction of Language and Social Life" de New Directions in Sociolinguistics. The Ethnology of Communication. (Dell Hymes and Gumperz, eds. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972), p. 56

Esta habilidad se adquiere automáticamente en la primera lengua. El problema que surge en la enseñanza de una segunda lengua, es el de cómo proporcionar estos mismos estímulos por medio de los cuales el estudiante/hablante pueda seleccionar las opciones adecuadas para esa lengua, que necesariamente trae consigo otro contexto social, e interlocutores con una identidad social distinta. Aquí conviene retroceder un poco con el fin de mencionar brevemente algunos conceptos que forman parte del fenómeno de la lengua dentro de un contexto social. Partimos de la noción de comunidad de habla y vemos que para Hymes es:

una comunidad que comparte reglas para la conducta e interpretación del habla y reglas para la interpretación de por lo menos una variedad lingüística. Ambas condiciones son necesarias.<sup>4</sup>

Según Labov, la comunidad comparte normas que rigen estructura, estilo y producción de habla. Dentro de una comunidad de habla, se ve que hay la necesidad de distinguir entre cierto número de variedades y saber cómo y cuándo utilizar una preferentemente de otra. Esto constituye un repertorio y se deriva de los diferentes usos de la lengua. Forma parte de los recursos lingüísticos que nos permiten desplazarnos libremente de un registro a otro. La elección del código apropiado se determina, de alguna forma, durante la interacción entre hablante y oyente, en la percepción de la condición social relativa de los dos. Asimismo, ciertos temas pueden evocar o exigir una forma de habla en particular, como lo hacen otros factores: lugar, tono de voz, estado de ánimo, en-

4 Dell Hymes, op. cit., p. 54.

tre otros.

La noción de roles tiene mucho que ver con las normas y el comportamiento aceptable dentro de la comunidad. Hay una relación directa entre estas normas y la posición que uno ocupa en cada situación. Sin embargo, tomar un papel determinado implica la presencia de otra persona que también haya adoptado su respectivo rol. Ambos participantes esperan, uno del otro, determinadas expectativas respecto al comportamiento. Un estudiante adopta una actitud sumisa en el encuentro con un profesor estimado. Toma este rol como señal de respeto, pero a la vez, porque sabe que eso es lo que se espera de él. Así que, al ubicar al hablante dentro de una situación de habla, estamos empezando a ver cuántos factores tendrían que intervenir para que una persona logre un acto de comunicación.

Las gramáticas tradicionales se preocupan por el aspecto de la competencia lingüística llamada "gramaticalidad" que abarca la concordancia de enunciados con reglas estructurales. Sin embargo, la producción y la comprensión de enunciados como parte de un discurso, significa además la habilidad de producirlos y decodificarlos en una forma apropiada al contexto en el cual ocurren. ( El término "contexto" se refiere tanto al situacional como al verbal.) La interpretación semántica de un enunciado, cuando se toma aisladamente, puede resultar ambigua, pero cuando se ubica dentro de un discurso, o sea de un contexto, resulta tener una interpretación única. El contexto rige además, la propiedad de un enunciado

dentro del discurso. Afecta lo sintáctico ( para dar énfasis en, "No me llevaste a Europa nunca" en vez de "Nunca me llevasta a Europa"); afecta lo fonológico (comparamos la articulación de un funcionario al pronunciar un discurso polftico y al platicar con uno de sus compañeros en una reunión casera); y también afecta el léxico (hablar de "ácido acético" es adecuado en el laboratorio, pero se usa su sinónimo "vinagre" en la cocina). Para lograr el éxito de un enunciado como comunicación Michael Long señala la necesidad de que, dada una situación específica, ese enunciado sea además:

adecuado, en el sentido de lograr su propósito;  
verídico, o sea que la información sea acertada  
y moral, en que expresa lgs sentimientos del ha  
blante en forma genuina.

Así que para la efectiva realización de un acto de comunicación son imprescindibles: la gramaticalidad y la aceptabilidad, la propiedad al contexto social y verbal que incluye la adopción de un registro y de un rol apropiado, y la adecuación, la veracidad y la moralidad sugeridos por Long.

A pesar de que sabemos que la lengua materna se adquiere dentro de una comunidad de habla, no fué sino hasta mediados de este siglo, en Estados Unidos, que se aplicó este concepto a la enseñanza de segundas lenguas. El trabajo de Ferdinand de Saussure lo hace pionero de la lingüística moderna, la postulación de aque-

5 Michael H. Long, "Group Work and Communicative Competence in the ESOL Classroom", en Burt y Dulay Eds. New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education, (Washington: TESOL, 1975), p. 214.

lla dicotomía clásica entre "langue" y "parole", que distingue entre el sistema lingüístico, en sí, y su realización en una situación de habla, fue precursora de la distinción entre "competencia" y "actuación" elaborada por Chomsky. No obstante, todavía hasta los años cuarenta, los lingüistas consideraban que sólo el sistema gramatical y las reglas estructurales que lo constituyen, eran dignos de estudio. Naturalmente, esta idea se vió reflejada en la enseñanza de aquella época. En tanto que Chomsky hace la distinción entre el conocimiento táctico de la lengua, como un sistema formal de reglas, y el uso de la lengua en una acción social, su interés se centra, casi exclusivamente, en el primero o sea la competencia. Advirtiendo además que la performancia resulta ser "de una calidad relativamente degenerada"<sup>6</sup>, Chomsky consideró que la única forma efectiva de elaborar la teoría lingüística, era a través del estudio de

un hablante/oyente ideal dentro de una comunidad de habla completamente homogénea, que conoce su lengua perfectamente y a quien no afectan condiciones gramaticalmente irrelevantes, como limitaciones de memoria, distracciones, cambios de atención e interés y errores (aleatorios o característicos), en la aplicación de sus conocimientos de la lengua en performancia real. <sup>7</sup>

Esta idea parece estar también implícita en la teoría de de Saussure y es a través de esta exclusión deliberada de toda

6 Noam Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, (Massachusetts : The M.I.T. Press, 1975,) p. 31.

7 ibid, p. 3.

variable de naturaleza psicológica, física y socio-cultural, que Chomsky ha logrado su propósito en el campo de la gramática generativa transformacional. Sin embargo, en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas, su teoría no ha tenido aportaciones positivas. No obstante, contribuyó a la formación de la teoría de Dell Hymes, quien, tomando como punto de partida la competencia chomskiana y modificando el concepto, señaló la suma importancia de las reglas de uso de las cuales dice: "Hay reglas de uso sin las cuales, las reglas gramaticales serían inútiles".<sup>8</sup>

Un hablante nativo conoce un sinnúmero de reglas, además de aquéllas que rigen la gramaticalidad de los enunciados. Estas reglas permiten al hablante/oyente nativo relacionar formas lingüísticas al contexto social en el que ocurren y permiten determinar además, cuándo estos enunciados son apropiados para esos mismos contextos. Esta elección puede afectar el componente sintáctico, léxico y fonológico del enunciado. En otros términos, uno conoce las reglas que le permiten codificar significados en enunciados y decodificar enunciados escuchados, de acuerdo a la manera de percibir el contexto de aquéllos.<sup>9</sup> Por consiguiente, una descripción de lengua, debe considerar estos factores para ser útil en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, porque como dice Hymes:

8 Dell Hymes, On Communicative Competence, (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971), p. 278

9 Long, op. cit., p. 212

Una descripción que no especifica elementos lingüísticos que se relacionen con una comunidad de hablantes, sus repertorios y los usos de estos tienen poca validez, relevancia e interés.<sup>10</sup>

Claramente lo que requiere esta área de la enseñanza, es una teoría que aborde una comunidad de habla heterogénea, una teoría dentro de la cual los factores socio-culturales tengan un papel constituyente y explícito.

Es la opinión de Hymes que "la competencia para el uso es parte de la misma matriz de desarrollo que la competencia gramatical"<sup>11</sup>, y por lo tanto, nos permite examinarla paralelamente a ella. Dentro de esta matriz de desarrollo en la cual el niño adquiere el conocimiento de los enunciados de su lengua, adquiere también una serie de formas aceptables de usarlos. A través de un número finito de actos verbales que ocurren dentro de su experiencia lingüística al lado de los aspectos socio-culturales e interdependiente de ellos, el niño forma su propia teoría general de habla, apropiada para su comunidad. A la luz de este presupuesto, Hymes sugiere un cuidadoso análisis crítico de las nociones de competencia y actuación. El problema que ve Hymes es que, aparentemente, al elaborar una teoría de esta naturaleza, el fenómeno estudiado cae dentro de la categoría de "actuación"<sup>12</sup> y él considera que el término, aparte de ser ambiguo, no es lo suficientemente amplio para in

10 Hymes, citado por Long, op.cit., p. 211.

11 Hymes, op.cit., On Communicative Competence, p. 279.

12 Chomsky, op.cit., p. 9.

corporar todo lo que implica el acto verbal dentro de un contexto socio-cultural. Y además ¿qué son las reglas de uso - o sea la performancia - mas que otra forma de competencia subyacente?<sup>13</sup>

Hay que trascender el concepto de competencia y actuación en el sentido chomskiano. Desde un punto de vista amplio, Hymes toma competencia como un término general para designar las habilidades lingüísticas de una persona, tanto gramaticales como la habilidad para el uso. Incluye además factores no cognitivos, como actitud y motivación como parte de esta competencia. Ahora, el segundo tipo de competencia acuñado por Hymes como "competencia comunicativa", permite al usuario reconocer cuáles elementos lingüísticos son válidos en un acto de comunicación. O sea, permite que éste produzca y decodifique formas lingüísticas que concuerdan con las reglas de combinación que constituyen el sistema formal de la lengua, y además, que pueda relacionar estas formas con las funciones comunicativas de una manera apropiada, de acuerdo con las convenciones aceptadas por esa sociedad.

### 1.3 EL ENFOQUE FUNCIONAL.

Para algunos lingüistas, hacer la distinción arbitraria entre competencia y actuación, no es aceptable. Entre éstos se encuentra Halliday, cuya inconformidad lo lleva a una formulación di

13 Hymes, op. cit., On Communicative Competence, p. 280-81

ferente de los aspectos funcionales de la lengua. Según él, hay que ver la adquisición de la lengua como el dominio de las funciones lingüísticas.

Aprender la lengua materna, es aprender los usos del lenguaje y los significados o más bien el significado potencial que se asocia con éstos. Las estructuras, las palabras y los sonidos, son la realización de este significado potencial. Aprender a hablar es aprender a significar.<sup>14</sup>

Halliday, sin embargo, no fue el primero en adoptar un enfoque funcional, sino que se conocía un modelo tradicional que consistía en tres funciones traslapadas pero independientes.<sup>15</sup> La diferenciación entre una y otra residía en la información comunicada por cada una. Estas eran las siguientes:

- a) Función cognitiva: Para la expresión de ideas y conceptos; coincide con la idea del lenguaje como vehículo para la transmisión del pensamiento. Un concepto de la función del lenguaje aceptado como lógico en la vida cotidiana.
- b) Función evaluativa: Para la transmisión de actitudes y valores.
- c) Función afectiva: Para la transmisión de emociones y sentimientos.

<sup>14</sup> Halliday, op.cit., The Functional Basis of Language, p. 345.

<sup>15</sup> Robert T. Bell, Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems, (London: B. T. Batsford Ltd., 1976), p. 82.

En los años sesenta, en respuesta a lo poco satisfactorio de este modelo, se hicieron varias revisiones de las cuales una de las más interesantes fue la propuesta por Roman Jakobson. En un intento de taxonomía de las funciones de la lengua, Jakobson define cada función por medio de la orientación hacia los diferentes aspectos del evento de habla, como son: emisor, referente, receptor, etc. A continuación anotamos los seis aspectos que él toma en cuenta, acompañados de sus respectivas funciones.

- a) Emotiva: El hablante trata de lograr la expresión de su propia actitud hacia el tema o la situación.
- b) Conativa: El enfoque se dirige a las personas a quien se destina el enunciado. Comúnmente esta función se asocia con el uso de vocativos o imperativos.
- c) Referencial: Aquí el enfoque está en el objeto, el tema o el contenido del discurso.
- d) Poética: Se enfoca el mensaje en sí mismo.
- e) Fática: El lenguaje usado para la iniciación, continuación y terminación de un encuentro lingüístico.
- f) Metalingüística: La función metalingüística es el resultado del enfoque hacia el código lingüístico en sí. <sup>16</sup>

16 Robert T. Bell, op. cit., p. 84.

Obviamente que existirá cierto traslape entre estas funciones, pues to que un solo enunciado puede tener una función múltiple. Es pre cisamente este aspecto multifuncional de los enunciados, el que convierte la uestión de definir las funciones de la lengua en una tarea tan difícil.

Es lógico suponer que la lengua es como es, debido a lo que exigimos de ella, y que estas exigencias serán relevantes en una cultura específica. Sin embargo, debe de haber cierto número de funciones más generales que todas las culturas tengan en común. Intentar definir las funciones de la lengua, a través de la formulación de una descripción lingüística desde el punto de vista intrínseco, y sin tomar en cuenta lo que exigimos de una lengua, sería como volver a la edad de piedra en la historia de la lingüística descriptiva. Pero en cuanto a una descripción puramente extrínseca, la lista interminable resultaría utópica y algo impráctica. El siguiente paso, sugiere Halliday, sería una síntesis del punto de vista estructuralista así como del funcionalista, siguiendo los pasos de los lingüistas de Praga y de Vachek (1966) en particular.<sup>17</sup> Es evidente que la forma específica del sistema gramatical se relaciona directamente con las nesida des sociales y personales que la lengua ha de cumplir.

Se había mencionado brevemente el "significado potencial"

17 Halliday, op. cit., The Functional Basis of Language, p. 350

como algo que se va adquiriendo paralelamente al aprendizaje de los usos de la lengua. Ahora bien, para Halliday, el concepto de la adquisición del significado potencial es la clave para comprender el sistema y lo define como:

una red de opciones que se derivan de una función social en particular y que se realizan, a su vez, por estructuras cuyos elementos se relacionan directamente con los significados expresados. <sup>18</sup>

Sin embargo, en la lengua del adulto, las posibilidades son innumerables. Uno podría optar por hacer una afirmación o una pregunta; expresar una opinión o ser objetivo; hacer una generalización o ser específico y así sucesivamente. Para Halliday era indispensable reducir el campo de estudio y un acierto de Malinowski le dió la inspiración para lograrlo. Vale mencionar que el trabajo de Malinowski realizado en los años veinte, no atrajo la atención que merecía, por no tener el respaldo de la investigación adecuada para comprobar sus teorías.

En 1923 Malinowski dijo:

La lengua, en su estructura refleja las verdaderas categorías derivadas de las actitudes prácticas del niño. <sup>19</sup>

Casi cincuenta años más tarde y con base en esta idea, surgió la decisión de Halliday, de investigar la relación entre función y uso en el lenguaje infantil, desde este punto de vista, la tarea sería más sencilla y los resultados podrían ser comparados y adap-

18 Halliday, op.cit., The Functional Basis of Language, p. 350

19 Malinowski, citado por Halliday, ibid, p. 344

tados al lenguaje del adulto. Obviamente habría que preveer ciertas diferencias a consecuencia del mayor desarrollo lingüístico en el adulto y éstas las tomé en cuenta como veremos.

Halliday propone que (el niño desarrolla siete funciones, que se correlacionan biunívocamente con una forma lingüística.) Un número restringido de variedades, dentro del significado potencial, constituye el sistema lingüístico del niño y cada opción se realiza a través de un elemento estructural, como por ejemplo el objeto deseado en el enunciado "yo quiero agua". Este enunciado está formado por una estructura en la cual la función no podría ser más clara, es la función en la que la lengua sirve para satisfacer necesidades materiales.

Por consiguiente, vemos que lo que hace el niño con la lengua, no sólo indica su función, sino que también contribuye a la determinación de su estructura. A continuación se presenta la lista completa elaborada por Halliday, de las funciones de la lengua en el niño, con una breve explicación de la función en términos descriptivos.

- a) Función instrumental: "Yo quiero...", en la que el niño usa el lenguaje para conseguir algo que desea.
- b) Función regulativa: "Haz lo que te digo", en la que la lengua se emplea para controlar el comportamiento de otros,
- c) Función interaccional: "Tú y yo", en la que el niño utiliza la lengua como medio de interacción personal

con los de su alrededor.

- d) **Función personal:** "Aquí estoy", en la que la lengua es una manifestación de su personalidad.
- e) **Función heurística:** "¿Por qué?", en la que la lengua sirve al niño como instrumento para averiguar lo que existe a su alrededor.
- f) **Función imaginativa:** " y yo era la princesa", en la que el niño demuestra su capacidad de crear un mundo imaginativo.
- g) **Función informativa:** (representacional) "Abuelita tiene un ga-tito", en la cual el niño usa la lengua pa-  
ra comunicar su experiencia del mundo real.

A pesar de ser ésta, una lista muy compacta y cómoda, no se puede negar que hay una conexión evidente entre algunas funciones como por ejemplo, la que hay entre la función regulativa y la interper-  
sonal, o la instrumental y la regulativa. Sin embargo, lo más im-  
portante es que se ve claramente la distinción entre una función  
y otra.

(A lo largo del proceso de maduración, hasta la edad adulta, los horizontes lingüísticos se van ampliando. Pero el lenguaje a-  
dulto adquiere tal diversidad funcional, que un intento de identi-  
ficar y clasificar todos los componentes funcionales, cada uno con  
su significado potencial, resultaría sumamente prolongado. Además,  
a diferencia de los enunciados del niño, el acto lingüístico del  
adulto es funcionalmente complejo y con muy pocas excepciones, no

hay ninguno que cumpla una función única.) Por lo tanto, Halliday considera que la diversidad funcional tiene que reducirse a un grupo más pequeño de componentes funcionales, pero a la vez, más complejo y altamente codificado. Esto formaría el sistema interno de organización lingüística, o sea, la gramática. Este sistema de "macro-funciones" proporciona el mecanismo a través del cual, las diferentes funciones se combinan para la formación de un enunciado en la forma que requiere la persona adulta. (Fig. 1) Es importante notar que las macro-funciones no funcionan a nivel de uso,

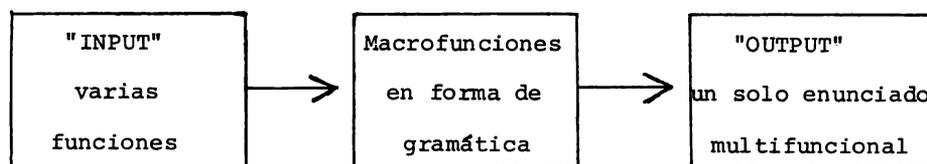


Fig. 1

sino de gramática.

La función (macro-función) ideacional es el componente de significado de más importancia en el sistema lingüístico, además, es básico para todos los usos de la lengua, Halliday señala que el sistema de transitividad<sup>20</sup> entero, forma una parte de esa función y por lo tanto el significado potencial es vasto y muy complejo, pero a la vez, reafirma Halliday, las estructuras que expresa cada opción se derivan visiblemente del significado en sí. Por ejemplo,

20. "La interpretación y expresión en lenguaje de los diferentes tipos de procesos del mundo externo incluyendo procesos materiales, mentales y abstractos, de todo tipo." Halliday, The Functional Basis of Language, p. 358.

en una oración como:

Colón descubrió América en el siglo XV.

diríamos que contiene un proceso expresado por el verbo, dos participantes, un agente (Colón) y una meta (América), y un rol circunstancial, "tiempo" (en el siglo XV). Entonces, esta función es la que toma nuestra experiencia, tanto la del mundo externo como la de nuestro mundo interno del consciente, la codifica y le da una estructura.

Dos macro-funciones más, de igual importancia, completan la gramática de Halliday. La primera es la interpersonal, que contiene los elementos no-ideacionales y sirve para la interacción entre el hablante y otros miembros de la sociedad. Es a través de esta función que el hablante selecciona un rol en particular en una situación de habla para sí mismo y determina el rol del oyente. La última macro-función, la textual, cumple una función de suma importancia en el acto verbal. Para asegurar que un enunciado sea relevante a una situación, esta función proporciona un juego de opciones que permite la producción de un enunciado apropiado gramatical y contextualmente; cuyo contenido está organizado en un orden lógico y coherente. Se ocupa además, de aquellas señales acústicas que tienen que ver con la entonación, el énfasis y el ritmo.

Las tres funciones que acabamos de indicar, contribuyen de diferente forma y grado a la competencia comunicativa. Es en la función textual que apreciamos más la relación entre la teoría de

Halliday y la competencia comunicativa, en que ambos se ocupan de la producción de enunciados que concuerdan con reglas morfosintácticas en una forma apropiada para el contexto social y verbal en el que se encuentran. Las otras dos funciones, ideacional e interpersonal, contribuyen a la competencia comunicativa en la codificación y decodificación de enunciados y en la expresión de sentimientos en general, por un lado, y en la adopción de un rol y otras opciones necesarias para la interacción entre dos hablantes, como son el imperativo y el interrogativo, por el otro.

#### 1.4 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN SEGUNDA LENGUA

Con base en lo dicho anteriormente, se puede apreciar la extensión de la problemática que implica el estudio de la lengua, en relación con una preocupación casi exclusiva por los rasgos formales internos, que se extiende a la consideración de la manera en que la lengua, como forma de comunicación, se relaciona con el mundo externo. La meta propuesta no es simplemente dar razón de la competencia lingüística en el sentido restringido, sino explicar la competencia comunicativa, o sea, la habilidad de usar enunciados dentro de un acto de comunicación. Esta ampliación está teniendo repercusiones importantes para la enseñanza de segundas lenguas.

Ahora bien, debemos considerar hasta qué punto se puede decir que la adquisición de la competencia comunicativa en segunda lengua se asemeja a la de la primera lengua. En principio, (a diferencia de la adquisición de la lengua materna, una lengua extranjera se aprende cuando el estudiante conoce ya una lengua como forma de comunicación, o sea, conoce sus funciones comunicativas, por lo menos dentro de su propia comunidad de habla. Aunque el conjunto de funciones de diferentes comunidades no necesariamente es el mismo, habrá cierta similitud en algunos aspectos, la cual debería hasta cierto punto, facilitar el aprendizaje de otro idioma, sobre todo, cuando éste es el de una comunidad que tiene los mismos antecedentes culturales, por ejemplo, el francés y el español. Lo mismo se puede decir de las similitudes entre la lengua materna y la

lengua meta en cuanto a estructura sintáctica y elementos morfofonológicos. El aprendizaje de las estructuras de cada lengua, de sus respectivos usos dentro de una comunidad de habla y de su sistema fonológico, representa una labor individual en cada caso. Aunque el estudiante conozca su propia lengua, las estructuras, usos y categorías fonológicas de la segunda serán diferentes. Al aprender la lengua materna uno adquiere una serie de hábitos lingüísticos que están estrechamente ligados con los hábitos de pensamiento. Estos forman parte de lo que es la experiencia del mundo, de las acciones y de las cosas. Al estudiar una segunda lengua, un adulto tiende a colocar el material que recibe en categorías establecidas para su propia lengua.)

Lamentablemente, los mecanismos empleados en la adquisición de la lengua materna parecen funcionar menos eficazmente en el adulto ante la aparente atrofía de lo que los psicolingüistas llaman "mecanismo para el aprendizaje de lengua"<sup>21</sup>, representado por la asombrosa capacidad innata que tienen los niños para aprender en forma inductiva su propia lengua. Esto nos lleva a pensar en la necesidad del uso de elementos deductivos en los cursos de segunda lengua, con el fin de facilitar el aprendizaje, el cual no implica solamente un proceso mecánico, sino un procedimiento que requiere la cooperación del estudiante como un ser pensante. Sin embargo, la experiencia de un gran número de profesores durante mu-

21 "Language Acquisition Device," trabajado especialmente por David McNeil.

chos años, ha demostrado que, aparentemente, el método más efectivo para aprender una segunda lengua, es una combinación de lo inductivo y lo deductivo. Algunos investigadores opinan que aprender una segunda lengua debe ser, básicamente, un proceso inductivo en el que se presenta el material en forma comunicativa, en un sistema en el que se lleva cierto control de los patrones gramaticales que se usan y de su orden de presentación. Más adelante esto sería respaldado con explicaciones de las propiedades formales de la lengua, de donde pueden deducirse características generales.

Esta actitud hacia la enseñanza de segunda lengua se ha caracterizado por su insistencia en la importancia de la lengua hablada, sin embargo, en un gran porcentaje de escuelas se aplican ejercicios en forma repetitiva e insistente, con el supuesto propósito de practicar la lengua hablada. No obstante, estos ejercicios, en general, no hacen más que proporcionar un repertorio limitado de enunciados con poca posibilidad de crear oraciones originales.

El niño que adquiere su primera lengua llega a poseer la competencia comunicativa por medio de la comunicación verbal dentro de su comunidad. El estudiante de segunda lengua, suele no tener la oportunidad de experimentar el verdadero funcionamiento comunicativo de ésta. Conoce el uso de su propia lengua en todo lo que concierne a la vida cotidiana, pero no sabría usar la lengua que está aprendiendo en la misma forma. En general, lo que adquieren estos es

tudiantes es una habilidad para el uso de la lengua en una forma gramaticalmente correcta dentro de un contexto restringido. Muy comúnmente esta habilidad se limita a las áreas comprendidas en los ejercicios repetitivos, sin la posibilidad de aplicarse a otras áreas. De hecho, muchos profesores consideran su trabajo satisfactorio si logran que los estudiantes ejecuten acrobacias lingüísticas con una serie de ejercicios cuyo único criterio de aceptabilidad es gramatical y fonológico. Es la opinión de Widdowson<sup>22</sup>, que el desarrollo de habilidades comunicativas tiende a ser inhibido al poner demasiado énfasis en ejercicios repetitivos.

Pero estamos divagando de nuestro propósito de señalar lo que constituye la adquisición de la competencia comunicativa en segunda lengua. Hemos indicado lo obvio, o sea, que la tarea de aprender una lengua extranjera implica el conocimiento de un nuevo léxico y nuevas estructuras sintácticas y categorías fonológicas, sin embargo, esto no garantiza la adquisición de la habilidad de comunicar en esa lengua. Lo que le hace falta al estudiante es la oportunidad de adquirir las habilidades comunicativas que pertenecen al mundo particular de la lengua meta. Dentro de este término se incluye el conocimiento de los usos aceptables del código socio-lingüístico de la comunidad de habla en cuestión, que rigen en un contexto dado y con un interlocutor en particular. Abarca todo lo que involucra un acto de comunicación, incluyendo elementos no verbales o paralingüísticos, como son los gestos y expre

siones faciales. En síntesis, a lo que se aspira en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, es la adquisición de la habilidad de comunicar lo que se propone comunicar, en una forma apropiada y aceptable para una comunidad de habla en particular.

Fue Hymes el que dijo que la competencia comunicativa " se alimenta con experiencias sociales, necesidades y motivaciones"<sup>23</sup> pero nos es muy difícil imaginar cómo se podría reproducir el uso natural comunicativo del habla en las condiciones de un salón de clase. El estudiante en general tiene pocos recursos para aprender a reconocer, por ejemplo, cuál es el rol que debe adoptar en una situación dada; cuál es el nivel de voz normal; cuándo una afirmación requiere una respuesta; cuándo una pregunta es retórica; o cómo reconocer la ironía o una simple broma. Así que estamos obligados a aceptar el hecho de que los conocimientos y habilidades adquiridos en el salón de clase están sujetos a las limitaciones del mismo ambiente. He aquí el punto clave del problema, ¿De qué manera se puede proporcionar, dentro del salón de clase, la experiencia y práctica de la lengua meta, que necesitan los estudiantes para poder manejarla en actos comunicativos? ¿Es posible hacerlo? La respuesta se puede dar únicamente a través de investigaciones empíricas que someten a prueba los resultados obtenidos en donde se han utilizado nuevos procedimientos y técnicas desarrollados por especialistas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, quienes se han basado en principios derivados de su experiencia y

23. De Hymes, op.cit., "On Communicative Competence", p. 278

del conocimiento de la lengua y su uso.

No obstante las buenas intenciones de los educadores, hay que admitir que un estudiante recién salido de un curso de segunda lengua, por efectivo que sea, sin haber tenido contacto suficiente con esta lengua dentro de su comunidad correspondiente, ni con gente proveniente de aquel ambiente, no puede haber adquirido, ni cercanamente, la competencia comunicativa de un hablante nativo. Sin embargo, estamos convencidos de que un método pedagógico realmente efectivo podría contribuir substancialmente a la formación de cierta habilidad comunicativa que, posteriormente facilitará al estudiante la participación en una situación de habla real. Entonces será cuando el hablante descubra los matices de esa segunda lengua, que le van a proporcionar la verdadera competencia comunicativa.

## 2.- HIPOTESIS

A través del estudio del acto verbal y de la competencia comunicativa en primera lengua, nos damos cuenta que la habilidad de comunicar verbalmente, se adquiere dentro de una situación social en particular. A través de la experiencia de un número finito de enunciados y de factores socio-culturales y su interdependencia, al hablante le es proporcionado el estímulo necesario para la formulación de una teoría general del habla. La cual a su vez posibilita la generación de un número infinito de enunciados apropiados para aquella comunidad. Esta experiencia de la lengua, más la oportunidad de generar enunciados de acuerdo con la experiencia socio-lingüística, constituyen los elementos esenciales para la adquisición tanto de la lengua materna como de una segunda lengua.

A la luz de esto, proponemos la siguiente hipótesis, que trataremos de comprobar a través de la investigación empírica:

Mientras más énfasis haya en los elementos comunicativos dentro de la metodología de un curso de enseñanza de segunda lengua, tan to mayor será la adquisición de la competencia comunicativa.

Al proponer esta hipótesis, apoyamos la noción de emplear

en cursos de segunda lengua, períodos de asimilación pasiva, en donde el estudiante únicamente escucha o lee el material dado, antes de que intente generar estructuras nuevas. Consideramos importante esta medida por su semejanza a parte del proceso normal de adquisición de la lengua materna. Recordando también que el mecanismo para la adquisición de la lengua materna sufre una atrofia en el adulto, creemos necesario que se acuda, en cierta medida, a la facultad de razonamiento para facilitar la asimilación de la gramática de la lengua.

### 3.- LA INVESTIGACION: FASE I: LOS TEXTOS

El universo de encuesta se localizó en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, con dos grupos matutinos, ambos a punto de terminar el primer año del curso intensivo de inglés, cinco horas a la semana, (con un total de aproximadamente 170 horas). Por un lado, el curso del grupo A se basó en el texto Active Context English, Book I, (ACE I) mientras que el grupo B usó los textos Express English Book I y New Contemporary English, Book II <sup>24</sup> que se basan en principios metodológicos que supuestamente ayudan a desarrollar la competencia comunicativa. Por razones obvias, al referirse al texto Active Context English se usará el término "texto control" y a los otros dos se les llamará "texto piloto".

#### 3.1 EXAMEN DE LOS TEXTOS

Tras un estudio previo de los textos arriba mencionados nuestras observaciones son las siguientes:

- 1.- Ambos cursos proponen desarrollar cuatro habilidades lingüísticas generales: entender, hablar, leer y escribir.
- 2.- Al haber aislado las estructuras sintácticas de los dos textos notamos que las mismas ocurren en ambos textos, salvo en un míni-

<sup>24</sup> Paul Davies et al. eds., Express English Book I y New Contemporary English Book II, (Londres: MacMillan Education Ltd., 1978). Ambos textos constituyen el curso de 1 año. La 2a. edic. de este curso ha sido publicada bajo el nombre de Contemporary English.

mo de casos. La diferencia consiste en la reorganización de la secuencia en que se enseñan estos elementos. En la Fig. 2, se observa el caso de los tiempos verbales.

3.- El desarrollo de la enseñanza de cada nueva estructura del texto control se lleva a cabo a través de los siguientes procedimientos que aparecen en cada unidad:

- a) La exposición de la información necesaria para introducir la nueva estructura a través de una misma forma, a lo largo del texto o diálogo correspondiente, seguido por preguntas de comprensión como: "What are Penny and Kate doing?".
- b) La ejemplificación de los nuevos patrones a practicar dando una oración por cada una, ej: las formas interrogativa, negativa y declarativa de la estructura en cuestión.
- c) La presentación de material para la práctica oral en forma de dibujos y/o cuadros con palabras o frases claves. Se espera que el estudiante forme oraciones en los tres modos, interrogativo, negativo y declarativo, de acuerdo con la estructura que se está estudiando y la información que se encuentra dentro de los cuadros. Los ejercicios son de tipo repetitivo, como se explicará con más detalle al referirse a la observación de los grupos en clase. En general se requiere la mera sustitución de un solo elemento por otra en cada oración. En pocas ocasiones los ejercicios requieren la producción creativa de enunciados como se puede apreciar en "Material for Oral Practice" de la página 95 del

EXPRESS Y NEW CONTEMPORARY  
ENGLISH

is

are

can

am

Presente continuo

Can: aff. neg. e interrog.

Presente simple 3ra. per. sing.Presente Simple otrasPresente simple con adverbios  
de frecuencia

have

has

+ to + inf (presente simp.)

want

learn

was, were

Pasado simple: afirmativo

did, didn't (ej: yes, he did)

used to + infinitivogoing to + infinitivo

has, have + got

has, have + got to + infinitivo

ACTIVE CONTEXT ENGLISH

is

are

am

ImperativoPresente continuo

have, has + got

Pasado simple

was, were

have, has + got to

Pasado continuoPresente simple con adverbiosde frecuenciaPresente simplegoing to + infinitivo

FIG. 2

texto control que se encuentra anexo a este trabajo, en donde se emplean varias opciones en cada enunciado.

- d) Práctica en escribir en donde el estudiante debe reproducir lo dicho oralmente, llenando espacios con la palabra apropiada. En realidad estos son ejercicios de ortografía.
- e) La lectura de un diálogo estrechamente relacionado con el contexto de la presentación inicial de la estructura. A continuación se hacen preguntas de comprensión similares a las que se hacen al introducir la lección.
- f) No se presenta ninguna explicación explícita de los aspectos gramaticales de la lengua.

Cabe mencionar que toda la información presentada para cualquier práctica, se limita casi exclusivamente a un solo contexto en cada lección, inclusive vuelve a aparecer a veces en la siguiente unidad.

4.- Los procedimientos por medio de los cuales el texto piloto de desarrolla cada nueva estructura, se describen a continuación:

- a) La introducción de la estructura se logra a través de una variedad de presentaciones como ilustraciones pictóricas o semi-pictóricas, tales como mapas, tablas, dibujos, diagramas, ensayos, juegos, simulacros de artículos de periódico y caricaturas entre otras. A lo largo de cada unidad se presenta la estructura de, por lo menos, siete diferentes formas, incluyendo el diálogo.
- b) Al iniciar el manejo de una estructura, las preguntas de

comprensión sobre la información contenida en las diferentes presentaciones requieren solamente la respuesta "si" o "no". Posteriormente se emplean las técnicas de elegir entre dos respuestas, llenar espacios con palabras o frases adecuadas y finalmente generar oraciones completas.

- c) Para cada estructura nueva aparece un cuadro que contiene suficiente información acerca de aspectos gramaticales para que el estudiante termine de comprender el mecanismo de la estructura que está aprendiendo.<sup>25</sup>
- d) Las prácticas orales se señalan siempre con un ejemplo del tipo de función comunicativa que se espera que el estudiante genere con la información dada. Ej: "Ask for and give information about each picture like this: Doug and Dinsdale left prison two weeks ago." Ocurren por lo menos 6 ó 7 prácticas de este tipo en donde se da la oportunidad de manejar los diferentes modos del verbo.

5.- En cada unidad del texto piloto únicamente, se hace uso de expresiones útiles que se colocan dentro de lo que los autores llaman "situaciones de interacción". Requieren la participación de dos o más interlocutores y se presentan aun cuando no se ha tocado formalmente esta estructura en particular. La siguiente es una situación de interacción:

25. J.P. Allen, "Pedagogic Grammar", Language and Language Learning: The Edinburgh Course in Applied Linguistics, (London: Oxford University Press, 1975), Vol. 3, p. 68.

Allen afirma la utilidad de hacer referencia directa a elementos formales de la gramática de la lengua meta, en grupos de personas adultas.

"Will you lend me your pen, please?"

"Yes, of course,"

"Thankyou."

6.- Ambos textos contienen una variedad de situaciones dentro de un contexto, pero el texto control delimita éstas a un contexto global: el de la vida diaria de dos chicas, Penny y Kate. El texto piloto presentó una notable variedad de situaciones versátiles e interesantes, en donde se ha logrado un equilibrio entre eventos e información de la vida cotidiana y de interés general como ciertos acontecimientos y personajes: Mohamed Alf, Maquiavelo, los viajes de Colón, Cortés y Pizarro, la sociedad computarizada y el hombre de la edad de piedra. Necesariamente, tal variedad temática implica un vocabulario extenso.

7.- Las referencias a costumbres y convenciones de la lengua meta aparecen en ambos textos, por medio del contexto en el que se colocan las estructuras sintácticas. Sin embargo, la diversidad contextual del texto piloto proporciona mayor información al respecto que el texto control.

8.- La orientación del texto control, en cuanto a comunidad de habla, es exclusivamente británica, mientras que el texto piloto se preocupa de señalar las diferencias en terminología británica y norteamericana.

9.- El texto control incluye una sección dedicada específicamente a ejercicios fonéticos, en donde el estudiante debe repetir oraciones completas o palabras sueltas dichas por el profesor. Estos

ejercicios se han omitido en el otro texto.

Posteriormente a las observaciones arriba enumeradas, se llevó a cabo una entrevista con varios de los autores de Express English y New Contemporary English.

Los autores explicaron que hacía tiempo que se habían dado cuenta de que, debido a cambios en la actitud hacia la enseñanza de segundas lenguas, no se estaba usando el Active Context English en la forma en que se planteó originalmente. Por esto, tampoco cumplía con los propósitos originales de sus autores. Cada vez más se recurría a otros medios, muchas veces intuitivos, para completar lo que cada profesor sentía que hacía falta. Decidieron alejarse del contexto ficticio y omnipresente de los personajes Penny y Kate que resultaba de poca variedad e interés e incluyeron situaciones del mundo real que abarcaran tanto lo de interés general como lo cotidiano. Se explicó que una de las preocupaciones fundamentales de los autores era la de despertar el interés en el estudio de esta segunda lengua y que el curso sirviera como estímulo para la futura adquisición de la proficiencia lingüística.

En cursos anteriores se había puesto mucho empeño en lograr que el estudiante hablara y que emitiera enunciados gramaticalmente correctos, tales como los que había oído en clase. Esta idea se basó en el principio de que "lo que había entrado tenía que salir tal cual". Ahora el curso piloto daría mayor importancia que antes a lo que se llama "intake", así restándole el énfasis en la producción inmediata de enunciados perfectamente forma-

dos. Los autores consideran esencial un período inicial de asimilación en el que no se exige más que la comprensión de la información dada. Procuraron que la producción de enunciados fuera aumentando gradualmente a lo largo de cada unidad.

Nos explicaron los autores, que se había tratado de proporcionar información a través de "formulaciones", un término que se refiere a información presentada en forma libre de contexto. La razón de ser de esta técnica, es la de dar al estudiante mayor libertad para manipular la lengua.

Aseguraron los autores que su texto es explícito y no requiere de otro material didáctico para respaldarlo, aunque tampoco implica la esclavitud al mismo. En cambio se dijo que los profesores en el Instituto, habían sentido la necesidad de completar el material contenido dentro del texto control, con situaciones creadas por ellos mismos, sin modificar, sin embargo, las estructuras descritas, ni su orden de aparición.

En cuanto a la diferencia en el orden en que aparecen las estructuras en su texto, comparado con el del Active Context English, respondieron que se había tratado de que el orden dependiera de la relativa frecuencia con que se utiliza cada forma estructural en el habla normal. Sin embargo, admitían con franqueza que la reorganización se basó principalmente en la experiencia y en la intuición.

Con respecto a la omisión de ejercicios o comentarios sobre elementos fonológicos, se aclaró que, debido al rango muy am-

plio de acentos regionales entre los mismos profesores, se consideraba poco práctico este tipo de ejercicio. Sin embargo, se piensa que el estudiante debe de estar sujeto, hasta cierto punto, a una variedad de voces y acentos, siempre con mayor énfasis en el inglés británico estándar y el acento americano estándar. <sup>26</sup>

### 3.2 OBSERVACION DE LOS GRUPOS

Se observó a cada uno de los dos grupos de alumnos durante una hora diaria, a lo largo de tres días, con el fin de confirmar que efectivamente se estaban utilizando los textos en la forma establecida por los autores. Las unidades que se cubrieron durante este período de observación se encuentran en el apéndice del trabajo. Se esperaba encontrar diferencias en el manejo del material y en la actitud de cada grupo hacia el curso. Durante las clases del curso control a las que se asistieron, se hicieron las siguientes observaciones:

- 1.- El uso principal del texto fue la presentación de la estructura en cuestión en un contexto, y consistió en un diálogo y/o texto con los dibujos correspondientes. Los estudiantes escuchaban mientras uno de ellos leía el texto en voz alta.
- 2.- Se examinó la comprensión de las lecturas con preguntas hechas por el profesor, como: "¿What is Penny doing?", la cual se contestaba con una oración completa: "She's crossing the street". A con

26 Se planea utilizar cassettes con este fin, próximamente.

tinuación se sometió esta respuesta al siguiente proceso, que resulta ser el procedimiento básico para todos los ejercicios orales que se observaron:

La oración obtenida como respuesta, o como resultado de un estímulo dado, es repetida por cada estudiante señalado por la profesora. Se repite luego por pequeños grupos y por la clase entera, procurando que el ejercicio se ejecute con rapidez.

3.- El estímulo que daba lugar a las respuestas en los ejercicios orales fueron: palabras clave escritas en el pizarrón y señaladas por la profesora, o a veces oraciones completas dichas por la profesora que simplemente requería la imitación mecánica.

4.- Se calcula que en cada clase observada, se utilizaron únicamente de 6 a 8 diferentes oraciones para cada estructura con sus respectivos modos, interrogativo y negativo.

5.- El único contexto en el que se ubicaban los ejercicios fue el del texto mismo.

6.- Se dedicaron aproximadamente diez minutos a la práctica escrita, llenando espacios en oraciones del texto o inventadas por la profesora. Ejercicios escritos del texto sirvieron de tarea.

7.- Al observar este grupo, se hizo patente que la preocupación primordial de los estudiantes era la precisión gramatical en la es-

estructura que estaban manejando, más que la información que querían transmitir. Estaban conscientes de que lo importante no era tanto lo que decían, sino cómo lo habían dicho. Por lo tanto, cualquier desviación de la estructura esperada, resultaba inaceptable para los fines del curso.

8.- Las dudas y sus respectivas explicaciones, fueron expresadas siempre en español.

Las siguientes son las observaciones hechas durante las clases del curso piloto:

1.- El texto se siguió al pie de la letra, dedicando aproximadamente diez minutos a la lectura del texto, o a la interpretación del diagrama o tabla que correspondía a la lección. El texto fue leído en voz alta por uno o dos estudiantes, mientras los demás escuchaban. Al tratarse de un diagrama, fue la profesora quien dió indicaciones respecto a su interpretación. Durante este lapso se dieron explicaciones acerca de aspectos gramaticales, se corrigió pronunciación y éntonación y se tradujeron ciertas palabras al español.

2.- La exposición de estructuras era indudablemente menos obvia que la del texto control, puesto que la atención del alumno se dirigía hacia la información de interés general contenida en la presentación.

3.- Los ejercicios empleados para la práctica oral, cubrían un amplio rango de opciones para una misma estructura. Cada unidad disponía de, por lo menos, siete diferentes conjuntos de opciones y

requerfa el manejo creativo de la lengua en una forma comunicativa, como se aprecia en la página 56 del texto piloto. Aquí se espera que el estudiante interprete los eventos representados por dibujos y diálogo.

4.- El procedimiento seguido en los ejercicios orales fue el indicado en las instrucciones que acompañaban cada sección algunas de las cuales pedfan que el estudiante hiciera una combinación de opciones posibles, o que completara oraciones con datos apropiados. Los ejercicios indicados con instrucciones como: "Ask for and provide information about...", requerían el intercambio de enunciados entre dos hablantes en el desempeño de una función comunicativa, lo que representa un verdadero evento de habla.

5.- El tiempo que transcurría entre estímulo y respuesta era mayor en este grupo, debido a que le hacía falta al estudiante más tiempo para elaborar la contestación adecuada. Los lapsos se caracterizaban por expresiones de duda y cambios de estructura a media oración.

6.- Las respuestas dadas se consideraban aceptables siempre y cuando tuvieran relación con el estímulo y con el contexto. O sea, el énfasis no caía sólo en la gramaticalidad, sino en el contenido de los enunciados.

7.- En este grupo se notó un vivo interés en el curso y trabajaban con entusiasmo, a tal grado, que pedfan tarea adicional para hacer en casa. La tarea consistía en completar ejercicios, leer un texto y buscar el significado del vocabulario desconocido, que apare

cía en él. En las clases a que se asistió, nunca hubo que explicar el significado de ninguna palabra nueva, puesto que los estudiantes habían buscado todas de antemano en el diccionario.

Según nuestros conocimientos, las observaciones hechas aquí son representativas de la metodología y procedimientos de todo el curso. Quisiéramos mencionar un punto que concierne a las variables que afectan el aprovechamiento en un curso de segunda lengua. La calidad del trabajo que desempeñan los maestros, puede variar considerablemente, por lo que creímos pertinente hacer una evaluación de la calidad de la enseñanza de los maestros de cada curso. El grupo control contaba con una maestra, hablante nativa del inglés, con mucha experiencia en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y resultó ser muy competente. Con respecto a la maestra del curso piloto, aunque no era hablante nativa, la calidad de sus clases fue un reflejo de su amplia experiencia profesional. Así que nos sería muy difícil juzgar cuál de las dos desempeñaba mejor su oficio, puesto que ambas llevaron a cabo un trabajo de alta calidad.

### 3.3 CONCLUSION

Dentro del marco teórico se definieron las funciones de lengua según Halliday, y se demostró la estrecha relación que tienen con la competencia comunicativa, particularmente la función textual. Son estas funciones las que van a formar la base para la me

dición de la competencia comunicativa y, de la misma manera, van a proporcionar el criterio para la determinación de los elementos comunicativos y su evaluación dentro de ambos textos.

Con este fin recordemos brevemente las funciones propuestas por Halliday.

La función ideacional es el componente más importante en lo que concierne al significado y abarca la codificación de la experiencia en forma de contenido ideacional, así como la expresión de éste junto con los aspectos subjetivos de actitud, valorización y sentimientos. Esta función se encuentra en casi todos los usos de la lengua. Así pues, los elementos comunicativos que se encuentran dentro de esta función son: la codificación de experiencia, la expresión de aspectos subjetivos y la capacidad de decodificación de enunciados escuchados.

Hemos visto que ambos textos dan la oportunidad de practicar la decodificación de enunciados escuchados, aunque el curso piloto pone más énfasis en este punto de acuerdo con la posición de emplear un período de asimilación pasiva al iniciar la enseñanza de una estructura, en donde el estudiante aun no genera enunciados formados con la estructura en cuestión. A través de una variedad situacional, el texto piloto da la oportunidad al estudiante de adquirir experiencia de la lengua; un elemento indispensable si se quiere lograr la expresión verbal de ésta.

Al presentar información por medio de formulaciones y al pedir que se manipule esta información en forma creativa, el tex-

to proporciona flexibilidad en el manejo de cualquier estructura dada. Cada unidad provee un buen número de situaciones en donde se puede practicar esta habilidad. Lo interesante y variado del material del texto piloto, representa un fuerte estímulo para los estudiantes, que se ve reflejado, en parte, en el esfuerzo por entender no sólo cómo formular enunciados en la lengua meta, sino cómo comunicar la información que tienen en mente. A raíz de esto, ocurría un fenómeno en el grupo piloto que no notamos en el otro grupo; un fenómeno que es característico del habla comunicativo. Nos referimos a la alta incidencia de pausas, titubeos, repeticiones y cambios de dirección al hablar, y sugerimos que sea, en este caso, señal de el habla creativo.

No hay duda de que el curso control también proporciona material para la adquisición de experiencias de la lengua, pero la diferencia está en el aspecto cualitativo. El contenido, y por lo tanto el éxito, del texto piloto, está severamente limitado al contexto global en que se encuentra. Además, salvo en pocas ocasiones, la posibilidad de expresarse en forma personal y comunicativa se vuelve casi imposible ante la forma tan mecánica de producir enunciados. En cambio en el texto piloto hay mayor posibilidad de expresarse en forma personal debido a que se exige la producción creativa, y no mecánica, de enunciados.

La función interpersonal incorpora "todo uso de la lengua para expresar relaciones sociales y personales"<sup>27</sup>. Más específica-

27 Halliday, op. cit., "The Functional Basis of Language", p. 359

mente, por medio de esta función el hablante percibe los posibles roles que una situación dada implica y selecciona un rol en particular para sí mismo y otro posible rol para su interlocutor. Implica el manejo de los elementos morfosintácticos que indican una relación interpersonal dentro de una interacción verbal, implica además la realización de funciones sociales.

En lo que concierne a la adopción de un rol, dentro de un acto verbal, pensamos que esta noción puede introducirse aún en el primer año de un curso de segunda lengua. Dentro del texto control no hay ningún intento de abordar el problema, en cambio las llamadas "situaciones de interacción" que aparecen periódicamente en el texto piloto intentan proporcionar una idea inicial de los roles en la lengua meta, que quizás facilite su subsecuente desempeño en situaciones reales. Estas mismas situaciones de interacción cumplen otra función importante que es la de demostrar una de las posibles maneras de llevar a cabo determinadas funciones sociales que se realizan en la lengua. Las funciones sociales, como parte de la función interpersonal, son, por ejemplo, hacer una promesa, saludar, quejarse, pedir información o expresar aprobación.

Encontramos en los diálogos del texto control la posibilidad de participar en algunos actos verbales con otro interlocutor. Sin embargo, no se puede comparar con las abundantes oportunidades aportadas por el texto piloto en donde dos hablantes pueden par-

ticipar en un intercambio verbal y manejar los elementos morfosintácticos necesarios para sostener la relación entre ellos. Las condiciones dentro del texto piloto, que permiten llevar a cabo esta función comunicativa, se encuentran en los diálogos, en la práctica de las situaciones de interacción y al pedir y dar información respecto a material informativo.

La función textual es la que proporciona las opciones para el uso de la lengua de una manera apropiada al contexto. Significa la habilidad de producir enunciados gramaticales aceptables, relevantes y apropiados. No cabe duda que el curso control da más énfasis en la precisión gramatical que el curso piloto, aunque no deja de ser un componente muy importante en ambos cursos. Sin embargo creemos que la tendencia hacia la precisión a toda costa, en las primeras fases de un curso de lengua extranjera, no puede más que inhibir interacciones creativas.

En el curso piloto se le da gran importancia al contenido semántico y a su veracidad y coherencia lógica. Si un enunciado, aun siendo gramaticalmente acertado, no tuviera relevancia contextual, o sea, si no fuera apropiado al contexto, no se le consideraría aceptable. El énfasis en la variedad situacional refleja la importancia que se le da a la información que un enunciado va a proporcionar. Las limitaciones del contexto tan restringido de la vida cotidiana de Penny y Kate y la naturaleza de los ejercicios del texto control, dan menos oportunidad de experimentar el manejo de enunciados en diferentes contextos, y por lo tanto, el do-

#### 4.- LA INVESTIGACION. FASE II: DISEÑO DE LA PRUEBA

Antes de iniciar la descripción de la planeación y el diseño de la prueba, sería conveniente exponer el propósito de ésta en la presente investigación. Es el propósito global evaluar la eficacia de dos técnicas de enseñanza en las que se dan los mismos objetivos educativos, pero en donde el material y las técnicas empleadas para lograrlos son diferentes. Ahora bien, bajo este mismo rubro se cubren otros propósitos relacionados y a la vez dependientes del primero, que son: a) medir el aprovechamiento de cada estudiante con respecto a las metas propuestas en el curso,

b) Medir el aprovechamiento de cada grupo como entidad con respecto a las mismas metas del curso y c) medir este mismo avance en relación con el criterio de hablantes nativos de la lengua meta respecto de un acto de comunicación en particular. En otras palabras, esta prueba específicamente se propone la medición del aprovechamiento y la proficiencia que en otros términos podría designarse como nivel de competencia comunicativa.

##### 4.1 CRITERIOS PARA EL DISEÑO DE UNA PRUEBA

No hay ninguna habilidad lingüística más difícil de evaluar con precisión que la competencia comunicativa. Los sistemas existentes de evaluación, demuestran lo inexacto que es aún esta rama de la ciencia. Basta decir que la intuición todavía juega un

papel que de ninguna manera podría considerarse de poco valor. De cualquier modo, una prueba debe conllevar en sus bases ciertos criterios que van a guiar y facilitar la tarea del examinador.

Como se ha visto, la competencia comunicativa es una habilidad adquirida, que requiere el uso simultáneo de varias aptitudes. Una prueba adecuada va a calificar el grado de competencia de cada una por separado primero y globalmente después. La cuestión es precisar estas aptitudes y resolver cómo presentarlas en forma que realmente refleje la habilidad del hablante dentro de una situación natural del habla.

Es factible que, si observamos la competencia comunicativa desde el punto de vista del desempeño de las funciones de lengua, podamos resolver ambos problemas. Encontraremos en cada una, los elementos constituyentes que van a ser los que determinen el contenido de la prueba. Habíamos dicho que la función ideacional es la que se refiere al potencial que tiene la lengua para expresar el contenido de un enunciado interpretando su contenido ideacional. Se refleja también en la manifestación de su propia actitud y sentimientos.

Definimos la función interpersonal como la que proporciona los elementos para la interacción entre hablantes. Por lo tanto la prueba tendrá que incluir una situación en la que el estudiante tenga que adoptar su rol, tomar en cuenta el rol de su interlocutor, mostrar su propio juicio y llevar a cabo alguna función social.

La función textual incluye la estructuración del acto verbal, proporcionando enunciados operacionalmente relevantes. Es esta función la que más contribuye a la competencia comunicativa. Por tanto es necesario diseñar una prueba en la que los enunciados que se produzcan sean gramaticalmente acertados, que tengan relación directa con el contexto en el que se encuentran y que demuestren precisamente lo que el hablante ha querido comunicar. Es evidente, al definir esta función, que estamos tratando el mensaje en vivo y que las anotaciones aleatorias en una prueba de tipo tradicional de ninguna manera pueden medir la competencia comunicativa.

A través de estos criterios concluimos que la prueba:

- 1.- Tiene que darse en forma oral.
- 2.- Debe abarcar tanto la habilidad de comprensión como la de producción.
- 3.- Debe dar la oportunidad para la expresión de reacciones y juicios subjetivos.
- 4.- Ha de incluir la posibilidad de adoptar un rol para los dos interlocutores.
- 5.- Debe proporcionar el medio para llevar a cabo una o varias funciones sociales.
- 6.- Ha de proveer un contexto como referencia, para juzgar la relevancia de los enunciados.

La elaboración de Halliday de las funciones de la lengua se hacen base a los sistemas semántico y sintáctico y se refiere al manejo de la primera lengua. Pero si hablamos de segunda lengua, la lista de criterios que acabamos de elaborar resultaría incompleta si no se hace mención a ciertos de los elementos del sistema fonológico que no se incluyen en la función textual. Al escuchar un sonido de la lengua materna, el oyente lo asigna a una de las categorías fonológicas establecidas durante el proceso de adquisición de la lengua. En consecuencia, percibe cualquier palabra extraña en términos de sus propias categorías y la pronuncia de acuerdo con estos mismos términos. Los sonidos de la lengua meta, reproducidos en esta forma por alguien, cuya lengua materna es otra pueden resultar confusos o ininteligibles para el hablante nativo. Así que la competencia comunicativa falla no solamente por falta de proficiencia en el manejo de elementos de los sistemas sintácticos y semántico, sino también por la incapacidad de crear categorías nuevas para los sonidos no conocidos o diferentes de la lengua materna.

Se puede decir que la producción de estos elementos fonológicos es la representación auditiva de las ideas que se quiere comunicar. O sea que, en la prueba oral habría que fijarse en la manera de producir estos elementos durante el transcurso de los ejercicios. Por lo tanto, como criterio, únicamente podemos decir que la prueba debe planearse de manera que facilite la calificación de elementos fonológicos.

## 4.2 LA PRUEBA ORAL

Los criterios arriba mencionados van a determinar el contenido de la prueba, pero falta tomar en consideración las caracte-rísticas de una buena prueba. Estas nos van a determinar su forma. Toda buena prueba posee tres cualidades: ser válida, ser confia-ble y ser práctica.<sup>28</sup> En otras palabras tiene que ser apropiada para el objetivo propuesto, proporcionar información confiable y ser aplicable dadas las circunstancias existentes. Una considera-ción de mucha importancia es la de elaborar la prueba en forma que la calificación e interpretación de los datos se facilite.

La medición de la competencia comunicativa aún sigue siendo motivo de discusión y polémica entre los especialistas. La prueba que se describe aquí no pretende ser la solución ideal, pero su intención explícita es que contenga el potencial necesario para la realización simultánea de las funciones ideacional, interperso-nal y textual. Todo ello sujeto a las limitaciones del tiempo, a la disponibilidad de los estudiantes, y a los conocimientos de los mismos, así pues, la prueba se formuló de la siguiente manera: los reactivos se basan en una serie de diez situaciones que se pre-sentan al examinando en forma oral. Se expone brevemente una situa-ción con el fin de crear un contexto que a su vez, da lugar a la necesidad de desempeñar una función social, como es pedir una dis-culpa, por ejemplo. Implícita en la situación va la adopción de un rol en relación con el interlocutor.

28 David Harris, Testing English as a Second Language, (Nueva York: McGraw Hill Book Co., 1969), p. 13.

Las cinco primeras situaciones se dan en español, con el propósito de eliminar toda posibilidad de una mala interpretación de la situación o de las instrucciones, de parte del examinando. Aquí se mide únicamente la habilidad de codificar ideas en enunciados. Las cinco últimas situaciones se dan en inglés para poder medir la facultad de comprensión. Las situaciones tienen el potencial de provocar reacciones subjetivas y algunas también crean la necesidad de formar un juicio personal.

Se calculó que cada prueba tardaría aproximadamente diez minutos, con un lapso de cinco minutos entre cada una. Por lo tanto, se podría encuestar individualmente a cinco estudiantes durante el período de una clase de una hora y cuarto, contando con condiciones óptimas y sin tomar en cuenta ningún contratiempo.

#### PRUEBA DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

##### Forma de aplicación:

El examinador lee cada situación en voz alta y espera la contestación del examinando. Las situaciones que se plantearon a los estudiantes fueron las siguientes:

1. Tu encuentras en la calle a un norteamericano que está perdido, Ofrécele ayuda.  
(Función social: ofrecimiento de ayuda; rol de participantes: extraño/extraño).
2. Llegaste dos horas tarde a una cita con tu novia o esposa

debido al tránsito. Pídele una disculpa.

(Función social: petición de disculpa; rol de participantes: íntimo/íntimo).

3. Son las 2 a.m. y tus vecinos siguen tocando música muy fuerte que no te deja dormir. Tócales la puerta y quejate.

(Función social: queja; rol de participantes: conocido/conocido).

4. A tu hermano menor lo acaban de reprobar en un examen y se siente muy deprimido. Sugiere alguna actividad para distraerlo.

(Función social: hacer una sugerencia; rol de participantes: íntimo/íntimo).

5. Tu amigo te acaba de enseñar la preciosa casa que acaba de comprar. Dile lo que opinas de su casa.

(Función social: dar opinión; rol de participantes: íntimo/íntimo).

6. Tell me about your best friend.

(Función social: descripción; rol de participantes: íntimo/íntimo).

7. Last night you went to the movies. The film was terrible. Tell your friend about it.

(Función social: crítica; rol de participantes: íntimo/íntimo).

8. Yesterday you saw a friend in a restaurant. He was with a girl who was not his girlfriend. Ask him questions about it.

(Función social: petición de información; rol de participantes: íntimo/íntimo).

9. For homework you read a story, but you didn't understand it very well. Ask your teacher to help you.

(Función social: petición de ayuda; rol de participantes : inferior/superior).

10. Your record player is not working. Your brother has one. Ask him to give it to you.

(Función social: pedir algo prestado; rol de participantes: íntimo/íntimo).

#### 4. 3 LA PRUEBA ESCRITA

Al iniciar esta investigación se pensó en la posibilidad de que se dieran efectos negativos. en un método en el que el interés en la precisión gramatical se ha disminuido considerablemente, dando más importancia a la comunicación en situaciones reales. No es difícil imaginar que podría haber una menor competencia gramatical en este caso. Conscientes de esta posibilidad, se decidió diseñar una prueba que midiera únicamente la habilidad de escribir enunciados gramaticalmente adecuados.

La preparación de esta prueba se inició con una revisión de tallada del rango de estructuras enseñadas tanto en el grupo control como en el grupo piloto. La prueba contiene un mínimo de dos ejemplos de cada estructura. El número de problemas representativos de cada estructura tiene una relación directa con el énfasis que se le dió en el salón de clase. Los profesores de ambos grupos revisaron la prueba y verificaron la certeza de esta relación.

Como concesión a los estudiantes, dado el tipo de curso que llevaban, los problemas están colocados dentro de un contexto global con la suposición de que ésto les facilitaría la tarea. Los reactivos están formulados de dos formas. La primera: de opción múltiple, en donde faltan una o más palabras. Se requiere que los estudiantes escojan entre tres posibilidades. La otra forma consiste en completar la palabra o palabras que faltan, recurriendo

solamente al contexto como referencia. Para evitar confusión en la interpretación de las instrucciones de la prueba, se procuró que éstas fueran concisas, en un lenguaje simple y libres de cualquier ambigüedad. Para mayor seguridad las instrucciones se presentan en español.

Como precaución, la prueba terminada fue sometida a revisión por dos personas con experiencia en este campo. Sus comentarios sirvieron para identificar puntos que podrían prestarse a malentendidos o que le restaran validez a algún reactivo.

PRUEBA DE COMPETENCIA GRAMATICAL

LEE EL DIALOGO PRIMERO Y LUEGO LLENA LOS ESPACIOS CON LA PALABRA O FRASE ADECUADA.

Robert is studying at Harvard University in Boston. He is back in Mexico City on holiday. He is having coffee with his friend, Tim, in the Zona Rosa.

TIM: \_\_\_\_\_ did you come back, Robert?

ROBERT: Last week.

TIM: \_\_\_\_\_ went to meet you at the airport?

ROBERT: All the family.

TIM: Did you bring any souvenirs \_\_\_\_\_ Boston?

ROBERT: Yes, I brought \_\_\_\_\_ nice things. There \_\_\_\_\_ a lot of shops in Boston.

TIM: What did you \_\_\_\_\_ for \_\_\_\_\_ sister?

ROBERT: I bought her two records because she often \_\_\_\_\_ to music.

TIM: \_\_\_\_\_ did you pay for them?

ROBERT: I \_\_\_\_\_ \$5.65 \_\_\_\_\_ each one.

TIM: Did you see any shows in Boston?

ROBERT: I \_\_\_\_\_ one with Neil Diamond and Helen Reddy, but I \_\_\_\_\_ to any concerts.

TIM: \_\_\_\_\_ are your mother and father now?

ROBERT: They're at home. My mother is \_\_\_\_\_ a delicious dinner. My father and brother \_\_\_\_\_ helping her. They like to help at home.

LEE LAS SIGUIENTES ORACIONES Y LUEGO SUBRAYA LA PALABRA O FRASE APROPIADA. SUBRAYA UNICAMENTE UNA DE LAS TRES POSIBILIDADES EN CADA CASO.

TIM: What is the food like in Harvard?

ROBERT: It's good but we { never eats  
never eat  
sometimes eats } mangoes or papaya.

There { isn't any  
isn't  
isn't some } tropical fruit in Boston.

TIM: Did your parents visit you { in  
at  
to } Boston?;

ROBERT: My mother came { a year ago  
a year  
one year }

TIM: { Did she have  
Did she has  
Have she } a nice holiday?

ROBERT: Yes, we went { at  
in  
to } the Niagara Falls. We had a delicious

dinner { on  
at  
to } the Mirador Hotel. My mother { don't eat  
did ate  
didn't eat }

very much because she was on a diet.

TIM: Do you have a girlfriend in Boston?

ROBERT: Yes, her name is Janet. I met  $\left\{ \begin{array}{l} \text{she} \\ \text{hers} \\ \text{her} \end{array} \right\}$  at a party.

TIM: Do you  $\left\{ \begin{array}{l} \text{go} \\ \text{goes} \\ \text{to go} \end{array} \right\}$  to many parties?

ROBERT: Yes. Janet brings  $\left\{ \begin{array}{l} \text{his} \\ \text{her} \\ \text{hers} \end{array} \right\}$  guitar and we have some wonderful parties.

TIM:  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Does she like} \\ \text{She likes} \\ \text{Do she like} \end{array} \right\}$  Mexican music?

ROBERT: Yes, she has some Mariachi records and she also brings

$\left\{ \begin{array}{l} \text{they} \\ \text{them} \\ \text{it} \end{array} \right\}$  to the parties.

TIM: Where do you have the parties?

ROBERT: At  $\left\{ \begin{array}{l} \text{Mike house} \\ \text{Mike's house} \\ \text{Mike houses} \end{array} \right\}$

LEE LAS PREGUNTAS Y RESPUESTAS ANTES DE ESCRIBIR Y LUEGO LLENA LOS ESPACIOS CON LA PALABRA O FRASE ADECUADA.

Q. Why \_\_\_\_\_ Robert go to Harvard last year?

A. To study architecture.

- Q. \_\_\_\_\_ records did Robert buy for Janet?
- A. He \_\_\_\_\_ two.
- Q. \_\_\_\_\_ city did Tim visit?
- A. Boston.
- Q. Does Robert \_\_\_\_\_ classes at Harvard University?
- A. No, he doesn't. He is a student.
- Q. What \_\_\_\_\_ Robert's mother prepare for dinner yesterday?
- A. Potato salad and cold ham.
- Q. Who \_\_\_\_\_ coffee with Robert in the restaurant now?
- A. Tim.
- Q. Why does Tim want to invite Robert to his house tonight?
- A. Because \_\_\_\_\_ a good film on cablevision.

LEE ESTE PARRAFO PRIMERO Y LUEGO LLENA LOS ESPACIOS CON LA PALABRA O FRASE ADECUADA.

Robert and Mike are living in Boston. They \_\_\_\_\_ a small apartment in the suburbs. \_\_\_\_\_ Saturdays the boys \_\_\_\_\_ to the gymnasium \_\_\_\_\_ bus. Last Saturday \_\_\_\_\_ no food in the refrigerator, so Mike and Robert \_\_\_\_\_ to "Joe's Restaurant". Robert had a hot dog and \_\_\_\_\_ potato puree. "I'm very hungry" said Mike "Give \_\_\_\_\_ two hamburgers and two icecream sodas." Robert paid \$1.80 for his meal. \_\_\_\_\_ meal cost \$3.20 because he ate more.

#### 4.4 FICHA SOCIO-ECONOMICO CULTURAL

Idealmente, para la comparación específica de la competencia comunicativa de dos grupos de estudiantes, tendría que haber completa igualdad entre ellos. En otras palabras, debería darse la situación en que ninguno de los estudiantes tuviera ninguna ventaja sobre los demás, aparte del diferente método que cada grupo haya llevado. Sin embargo, esto nunca es posible; siempre habrá diferencias entre alumnos, diferencias a nivel de inteligencia, de aptitud natural para la lengua, de actitud hacia ella, de preparación y cultura y de situación económica, sin olvidar la diferencia de edades y el contacto con esa lengua fuera de la clase.

Cada uno de estos factores puede influir favorablemente o no, en el aprovechamiento de una persona al emprender el estudio de una segunda lengua y por lo tanto, mientras más favorezca al estudiante un mismo factor, menos validez va a tener una medición de este tipo. No se podría atribuir una mayor eficacia a algún método en particular, sin primero tomar esto en cuenta. Con estas consideraciones en mente y con el propósito de calcular, con métodos estadísticos, la relación que existe entre los dos grupos en torno a cada una de las variables medibles, se agregó a la prueba escrita un cuestionario con nueve preguntas socio-económico culturales. Quisiera aclarar que, debido al límite de tiempo para la aplicación de la prueba, y a las restricciones sobre el tipo de pregunta que se podía hacer a estudiantes de un instituto pres

tigiado, la ficha tuvo que ser breve y no muy explícita, en lo que concierne a la cuestión económica.

Hubo factores como actitud y motivación, inteligencia y aptitud para aprender la lengua, que serían imposibles de evaluar bajo estas circunstancias. Para poderlo hacer se necesitaría otro estudio aparte. A continuación está el formato de la ficha socio-económico-cultural que se pidió a los alumnos que llenaran.

FAVOR DE CONTESTAR ESTAS PREGUNTAS EN ESPAÑOL

1. ¿Cuál es tu ocupación? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál es el nivel de estudios que has alcanzado? \_\_\_\_\_
3. ¿En qué colonia vives? \_\_\_\_\_
4. ¿Tienes coche? \_\_\_\_\_
5. ¿Cuántos años has estudiado inglés? \_\_\_\_\_
6. ¿Empleas el inglés en tu trabajo? \_\_\_\_\_
7. ¿Has estado en un país de habla inglesa? \_\_\_\_\_
8. ¿Durante cuánto tiempo? \_\_\_\_\_
9. ¿Qué edad tienes? \_\_\_\_\_

## 5. LA INVESTIGACION: FASE III: APLICACION DE LAS PRUEBAS

Se consideró una medida prudente el hacer un ensayo preliminar del material de la prueba oral. Este consistió en probar una versión provisional de la prueba con seis alumnos de dos grupos similares a aquéllos para los cuales fue diseñada. Se procuró que los estudiantes de la prueba preliminar se asemejaran lo más posible a los de la prueba final. Mientras más parecidos fueran, más datos significativos y válidos se podrían deducir.

Así pues, la prueba preliminar tuvo por objeto:

- 1.- Ver si el contenido de la prueba alcanzaba el grado de dificultad apropiado para el nivel de proficiencia de cada grupo.
- 2.- Calcular el tiempo necesario para que el estudiante responda a todos los puntos. Si una prueba de este tipo se alarga demasiado, interviene el factor negativo de fatiga tanto en el examinando como en el examinador.
- 3.- Verificar si la formulación de las instrucciones no presenta ninguna dificultad de interpretación.

Con base en los resultados de la primera prueba, se hicieron los cambios necesarios para el formato final. Hubo que hacer modificaciones en la redacción de algunas de las situaciones debido al grado de dificultad en la sintaxis y de algunos elementos léxicos. Se organizaron los reactivos en grado de dificultad, de los más simples a los más complejos. Se decidió poner primero las cinco situaciones en español y que la primera situación en inglés

tuviera una relación con la anterior en español, facilitando así la transición de una lengua a otra; así:

5. Tu amigo te acaba de enseñar la preciosa casa que acaba de comprar. Dile lo que opinas de su casa.
6. Tell me about your best friend.

Un propósito adicional en el ensayo de la prueba oral, fue probar el equipo de grabación bajo las mismas condiciones de la prueba final. Se experimentó con dos grabadoras de diferente marca y tres marcas de cinta magnética, por fin se escogió la combinación que daba la mayor fidelidad. Se hicieron grabaciones con una grabadora magnetofónica General Electric en cintas magnéticas de acetato Ampex 370.

#### 5.1 LAS PRUEBAS ORAL Y ESCRITA

Las pruebas se efectuaron durante un período de dos semanas en el que se examinaron cincuenta y nueve estudiantes. Se calculó que algunos de estos probablemente quedarían fuera de los cálculos posteriores debido a factores no previstos, como en efecto sucedió.

La presentación del material se ensayó repetidamente con objeto de obtener fluidez y uniformidad, pues estábamos conscientes de los riesgos de una exposición en vivo. Fue dada en forma

oral con el propósito de crear un ambiente un poco más íntimo, con la esperanza de poder eliminar en parte, el nerviosismo que acompaña cualquier prueba. Así quizá, se lograría una muestra más justa de las capacidades del examinando.

Cada entrevista fue grabada en su totalidad, utilizando un total de, aproximadamente, seiscientos minutos de cinta magnética. Sería virtualmente imposible que un examinador pudiera calificar en forma objetiva a tal número de estudiantes. Su criterio muy probablemente se iría modificando con cada alumno y el cansancio o la naturaleza repetitiva de las situaciones podría restar agudeza a la percepción y al juicio del examinador.

Es nuestra opinión que tomar notas durante el transcurso de una entrevista trae consigo la desventaja de inquietar e inhibir al examinando al verse bajo escrutinio. Es por esta razón que se grabaron las entrevistas. Únicamente después de acabada cada entrevista se hicieron anotaciones de factores paralingüísticos, tales como ademanes y expresiones faciales apropiados. Los comentarios sobre cualquier cosa que se juzgara pertinente fueron incluidos en los apuntes, como por ejemplo, el caso de un joven que se mostró sumamente nervioso a causa de la entrevista.

Efectuar una prueba de esta naturaleza requiere que se lleve a cabo bajo ciertas condiciones físicas. Idealmente debe de hacerse en un cuarto previamente elegido, en donde haya un mínimo de ruido y de distracciones. El tamaño y todo lo que afecta a la acústica debe ser considerado, porque influye en la calidad de

las grabaciones. Ahora bien, debido a la falta de salones en el Instituto en donde se iban a efectuar las pruebas, el único lugar disponible fue un auditorio grande, en donde estas condiciones óptimas no se cumplieron. El ruido del tráfico que se oía afuera y el eco reproducido en la grabación debido al tamaño del salón, se pudieron disminuir utilizando la plataforma del escenario con las cortinas corridas.

En general, el tiempo necesario para cada entrevista fue de alrededor de diez minutos, aunque hubo variaciones de un individuo a otro. En el período inicial de la prueba se hablaba a la velocidad "normal" de conversación. Cuando se observaba que el candidato no había entendido lo que se le había dicho, hubo que pronunciar con más claridad y hablar a una velocidad menor. Esto y otras concesiones como la repetición de alguna situación o la modificación de la sintaxis, dando estructuras más simples, afectó la calificación del examinando al evaluar la entrevista.

En lo que concierne a la prueba escrita, para evitar lo más posible la fuga de información respecto a su contenido, ésta fue hecha por ambos grupos el mismo día, en la última media hora de la clase. Duró treinta minutos, después de los cuales, se les dio a los estudiantes cinco minutos más para que contestaran la ficha socio-económico-cultural. Los estudiantes fueron vigilados durante el transcurso de la prueba con la intención de evitar que copiaran. Sin embargo, hubo alguien que sintió la necesidad de buscar ayuda clandestinamente, su nombre fue anotado y su prueba invalidada.

## 6. LA INVESTIGACION: FASE IV: EVALUACION DE LAS PRUEBAS

### 6.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN LA EVALUACION DE LA PRUEBA ORAL

Se consideró conveniente realizar una tarea más antes de avocarse a la calificación de las pruebas. Se trata de la transcripción de cada entrevista, que resultó ser la tarea más laboriosa de toda la investigación, e incluyó la anotación de las repeticiones, las pausas y algunos elementos léxicos casi imposibles de descifrar. Inicialmente se intentó que esta labor preliminar se efectuara el mismo día de la prueba, con la idea de que así la información todavía estaría fresca en la memoria. Sin embargo, debido a la magnitud del trabajo, no siempre se pudo lograr.

El objetivo de este procedimiento fue el de facilitar la evaluación de cada entrevista, teniendo a la vista el número y la duración de las pausas, el número de veces que se repitió alguna palabra o frase, y los errores gramaticales, entre otras cosas. Así se evitó el tener que regresar la cinta repetidas veces para verificar los datos. En esta forma se podrían aclarar dudas de este tipo en un momento, consultando la transcripción.

Como se ha dicho antes, hablar - que también implica comprender - es una aptitud que requiere el uso simultáneo de cierto número de habilidades; siendo las esenciales:

- 1   Fluidez
- 2   comprensión

3 propiedad y suficiencia<sup>29</sup>

4 pronunciación

5 gramaticalidad y aceptabilidad<sup>30</sup>

La fluidez es una cualidad que varía tanto en extranjeros como en hablantes nativos y depende del tema de conversación y la situación en la que se encuentran. El habla natural se caracteriza como dijimos, por titubeos, cambios de estructura o simplemente oraciones incompletas, sin embargo, un hablante nativo es capaz de reconocer sus propios errores y también de corregirlos. Por lo tanto, la producción de un lenguaje lleno de repeticiones acompañadas por errores no corregidos, titubeos, muletillas y pausas alargadas debidas a la falta de conocimientos de la lengua, indican un escaso grado de fluidez. Así pues, se puede determinar, por lo menos grosso modo, la fluidez de un hablante.

Al referirnos a la comprensión estamos hablando de la decodificación de enunciados escuchados por el oyente. No creo que este concepto requiera mayor explicación aquí.

La habilidad de producir enunciados que sean compatibles con una situación en particular, constituye la propiedad. Aunque los mismos hablantes nativos suelen cometer lapsos en esta área, se debe no a la falta de la habilidad de producir enunciados apropiados, sino a alguna equivocación de juicio respecto a la naturaleza de la situación. Al incluir la suficiencia dentro de la mis-

29 "Suficiencia" es mi traducción de adequacy. Su significado se explicará más adelante.

30 La elaboración de esta lista se basó principalmente en el artículo de Michael Long, op.cit., pp. 213 - 215.

ma clasificación de la propiedad, reconozco cierta interrelación entre ambos. El término "suficiencia" se refiere al hecho de que un enunciado sea adecuado, o sea, que el hablante haya logrado expresar la idea que quiso comunicar en una situación dada.

A raíz del trabajo de Basil Bernstein en grupos de usuarios de códigos restringidos<sup>31</sup>, se ha concedido más importancia al papel de las señales no verbales en la comunicación de un mensaje. Es posible que bajo ciertas circunstancias, la expresión facial, los ademanes, cambios de ritmo, de tono o de volumen de voz puedan proveer información muy significativa. Es por esto que, dentro de la clasificación de pronunciación se ha incluido entonación, acentuación, así como aspectos paralingüísticos.

Al planear la evaluación del aspecto pronunciación nos enfrentamos a un problema, el de que no hay realmente un criterio para determinar qué es la buena pronunciación. ¿Debemos tomar la inteligibilidad como base para juzgarla? o ¿debemos aspirar a una alta fidelidad respecto a la reproducción de fonemas y sus alófonos? Además existe el hecho de que algunos oyentes decodifican un acento extranjero con mayor facilidad que otros. Sin embargo, respecto a la medición de la pronunciación, solamente nos podemos guiar por el estado actual del estudio en este campo, por imperfecto que sea.

31 Allen D. Grimshaw, "Sociolinguistics" en I. de Sola y W. Schraum eds., Handbook of Communication, (Chicago: Rand McRally College Publishing Co., 1973), p. 80.

El trabajo de David Harris<sup>32</sup> en la medición de la proficiencia en inglés como segunda lengua, nos sirvió de guía en la elaboración de la lista de criterios para la medición de la pronunciación.

El concepto de gramaticalidad, de acuerdo con la teoría de Chomsky, se refiere a la conformidad de enunciados con las reglas gramaticales de orden y concordancia establecidas en esa lengua. No obstante, un enunciado gramatical no necesariamente implica que sea aceptable. Las reglas gramaticales no rigen sobre la aceptabilidad, y por lo tanto no es fácil definirla en términos explícitos. El que un enunciado se juzgue aceptable depende de factores como las limitaciones de memoria, estilo y entonación. De una manera muy sencilla, Chomsky describe los enunciados aceptables como aquéllos que:

Sean perfectamente naturales, inmediatamente comprensibles sin análisis formal y que de ninguna manera sean grotescos ni extravagantes.<sup>33</sup>

Dado que los elementos que se acaban de enumerar iban a servir de criterio para la evaluación de las pruebas, se elaboró la siguiente lista, basada, en parte, en el trabajo de David Harris.<sup>34</sup> Esta consiste en la enumeración de las habilidades que se van a evaluar, cada una con una serie de valores numéricos acompañados de los criterios que se utilizarán para evaluar cada habilidad.

32 David P. Harris, Testing English as a Second Language, (Nueva York: McGraw-Hill Book Co. , 1969.)

33 Noam Chomsky, op.cit., p. 11.

34 David P. Harris, op.cit., p. 84.

FLUIDEZ

- 5 Pausas y repeticiones que se consideran dentro del ritmo normal.
- 4 Más repetición y más pausas de lo que se puede considerar aceptable.
- 3 Pausas largas y/o mucha repetición.
- 2 Muy repetitivo y con pausas muy largas.
- 1 Incapacidad de hilvanar dos o más enunciados coherentemente

COMPRESION

- 5 Parece entender todo sin dificultad.
- 4 Comprende casi todo lo hablado a una velocidad normal, pero requiere que se le repita algo ocasionalmente.
- 3 Entiende siempre y cuando se hable lentamente, con frecuencia necesita que se repitan elementos.
- 2 Entiende con gran dificultad.
- 1 No entiende enunciados sencillos.

PROPIEDAD Y SUFICIENCIA

- 5 Mensaje planeado y comunicado apropiadamente para la situación dada.

- 4 Ligera distorsión del mensaje, o bien, no apropiado para la situación dada.
- 3 Gran parte del mensaje no comunicado, o no apropiado para la situación dada.
- 2 Casi nada del mensaje previsto fue comunicado, o con poca relevancia para la situación dada.
- 1 Mensaje no comunicado o totalmente irrelevante para la situación dada.

#### PRONUNCIACION, ENTONACION Y SEÑALES PARALINGUISTICOS

- 5 Ligero acento extranjero, entonación adecuada a la situación y al rol de los participantes, uso de expresiones o ademanes apropiados.
- 4 Acento marcado aunque comprensible. Entonación no siempre adecuada a la situación o al rol de los participantes, uso de algunas expresiones faciales.
- 3 Sólo se comprende si se escucha atentamente. Algunas palabras no inteligibles. Patrones de entonación solamente en algunas ocasiones. Escasa expresión facial.
- 2 Difícil de entender. Hay necesidad de pedir que se repitan algunas palabras. Falta entonación. Expresiones faciales casi ausentes.
- 1 Severos problemas de pronunciación. Enunciados virtualmente incomprensibles. Sin entonación. Sin expresiones faciales.

## GRAMATICALIDAD

- 5 Sin errores.
- 4 Errores gramaticales o de aceptabilidad ocasionales.
- 3 Errores más que ocasionales.
- 2 Muchos errores.
- 1 Incomprensibles debido a errores gramaticales o de aceptabilidad.

Dentro de esta lista se ha considerado, arbitrariamente, cada componente con el mismo valor dentro del acto verbal, sin tomar en cuenta su posible valor relativo a los demás. Se consideró así por recomendación del Dr. Rainer Godau, especialista en estadística del Centro de Investigación para la Integración Social.

### 6.2 PROCEDIMIENTO DE EVALUACION

Para la evaluación de las pruebas orales, dos anglo-hablantes nativos escucharon las grabaciones y, de acuerdo con los criterios previamente especificados, cada una dió un valor a la realización de cada componente. La calificación se formuló con el promedio de las dos evaluaciones hechas por las calificadoras. La suma de cada una de las evaluaciones de los componentes, expresada en porcentaje dió la calificación total de cada examinando.

Los resultados de la prueba escrita se obtuvieron simple-

mente marcando las respuestas de acuerdo con el criterio de la gramaticalidad y la aceptabilidad. Luego la suma de las respuestas correctas se convirtió en porcentaje.

## 7. LA INVESTIGACION: FASE V: LOS RESULTADOS

Antes de intentar llevar a cabo el análisis estadístico de los resultados obtenidos en la prueba de competencia comunicativa que venimos discutiendo, sentimos la necesidad de mencionar algunos factores que merecen tomarse en cuenta, y a la vez explicar la naturaleza del análisis estadístico.

### 7.1. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS SOBRE EL ANALISIS ESTADISTICO

En el capítulo 4 se mencionó que una buena prueba necesariamente debía poseer tres cualidades: ser confiable, ser válida y ser práctica. La confiabilidad de una prueba es alta cuando las variaciones mostradas en las mediciones son representativas de las verdaderas diferencias entre individuos<sup>35</sup>. La variación que no indica esta diferencia representa un error. Mucho del esfuerzo que involucra la elaboración de una prueba, se dedica a la eliminación del factor error.

Con un poco de sentido común se pueden eliminar las fuentes extrínsecas del error: la variabilidad del examinador y la de las condiciones de la prueba. La primera se puede evitar con el uso adecuado de criterios de evaluación previamente especificados. En el capítulo 6.1 se encuentran los criterios que nos sirvieron de

35 J.P.B. Allen y Alan Davies, Testing and Experimental Methods, (Londres: Oxford University Press, 1977), p. 15, 57.

guía en las evaluaciones. El haber empleado dos examinadoras en las evaluaciones tuvo el efecto de haber controlado aún más esta varianza. La variabilidad de las condiciones de la prueba se reduce a: asegurarse de haber dado instrucciones precisas respecto a la prueba y a estar seguros de que los estudiantes las han entendido perfectamente bien.

En la elaboración de cualquier prueba es necesario considerar cuidadosamente si se está midiendo lo que se esperaba medir, y qué tan bien mide la prueba, o sea, si la prueba mide lo que queremos que mida y nada más, entonces es válida. Si la prueba se basa en el análisis concienzudo de las habilidades a medir y si las evaluaciones de éstas tienen una alta correlación con las habilidades reales de cada estudiante, entonces podemos estar casi seguros que la prueba es válida para nuestros propósitos.

Creemos haber establecido la validez de nuestra prueba como capaz de medir la competencia comunicativa al haberla basado en el análisis detallado del acto verbal y de la competencia comunicativa, y al haber tomado en cuenta la naturaleza de los dos grupos a investigar. Creemos también que la prueba incluye los elementos necesarios para una medición adecuada, pero como las habilidades comprendidas dentro de un acto verbal son de carácter sumamente complejo, se espera haber medido adecuadamente los diferentes aspectos del todo. Es de suponerse que si uno ha adquirido cierto manejo de una lengua, la gramaticalidad de los enuncia-

dos o la aceptabilidad de la pronunciación, por ejemplo, habrán alcanzado un nivel aproximado, aunque no necesariamente el mismo. Por lo que, al hacer el análisis de correlaciones entre cada una de estas habilidades - que suponemos constituyen la competencia comunicativa - debe de haber una correlación moderada entre ellas<sup>36</sup>. Sin embargo, si la correlación entre cualquier par de habilidades fuera alta, ello indicaría que ambas mediciones estarían cumpliendo el mismo objetivo. En este caso, se podría estimar el valor de una al consultar la otra, y por lo tanto una de las dos mediciones resultaría superflua. Una correlación alta entre dos habilidades implicaría un defecto en la medición de las mismas o una posible falla en la teoría. En cuanto a la facilidad de su aplicación, la prueba no presenta ninguna dificultad y se realizó sin mayores contratiempos.

A primera vista, las calificaciones obtenidas en la prueba de competencia comunicativa parecen indicar una clara diferencia entre ambos grupos<sup>37</sup>. Sin embargo, ¿hasta qué punto se puede decir que la diferencia es significativa estadísticamente? Hay que esta-blecer que la diferencia entre las calificaciones de un grupo y otro es lo suficientemente grande para no caer dentro del margen de la casualidad.

36 ibid, p. 26

37 Ver apéndice estadístico figs.11 y 12

Si se establece la presencia de una diferencia significativa, podemos plantear el siguiente problema. ¿Cómo se puede estar seguro de que esta diferencia se atribuye exclusivamente a los distintos métodos de enseñanza? Indudablemente habrá otros factores que hayan influido en una forma u otra, y por lo tanto el siguiente paso sería determinar estos factores contaminantes que también se pueden llamar variables.

Al describir la ficha socio-económico-cultural, se explicó que el propósito de incluirla dentro de la prueba (gramatical) fue el de la recopilación de datos para poder tomar en cuenta las variables que hubiesen influido en el aprovechamiento de los cursos. A través de este cuestionario y otros medios, como la inspección de los libros de asistencia y los cardex con el historial de cada alumno, se recogieron datos respecto a:

1. El nivel de educación alcanzado por el individuo.
2. Su estudio previo del inglés.
3. Su estancia previa en algún país de habla inglesa.
4. La clase social a la que pertenece el estudiante<sup>38</sup>
5. Su edad.
6. La regularidad con que asistía a clase.
7. El uso del inglés en el trabajo.

38 Las limitaciones impuestas por el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura respecto a la naturaleza de las preguntas del cuestionario, nos obligó a calcular esta variable basándonos en las respuestas de las preguntas 1,3 y 4 de la misma ficha.

Somos conscientes de que existen otras variables que sin duda juegan un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua, pero cuya medición implica estudios bastante extensos. La primera en cuestión es la habilidad innata que permite que algunas personas se les facilite más el aprender una lengua extranjera. Luego sabemos que la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de una lengua en particular, puede afectar el aprovechamiento tanto en forma positiva como adversa. Cabe mencionar también la experiencia y habilidad que los maestros pueden, o no, poseer. Por las razones anteriormente mencionadas, esta prueba no abarcó estas últimas variables, y por lo tanto, los resultados que se obtuvieron estarán siempre sujetos a cualquier efecto que estas variables pudieran ejercer.

El efecto sobre el aprovechamiento de un curso de segunda lengua de las variables medidas, y que se enumeraron anteriormente, puede ser positivo o negativo. Por ejemplo, si una de las muestras incluyera una mayoría de estudiantes de mayor edad, estarían en desventaja ante un grupo con una mayoría de estudiantes más jóvenes. Si la calificación obtenida por el grupo de más jóvenes fuera más alta, habría que concluir que se debió no sólo al método, sino también a la edad de los estudiantes.

Ahora bien, si se pudiera probar que estas variables aparecen en igual proporción en ambos grupos, o sea, si establecemos la homogeneidad de las muestras, podemos asegurar que ningún grupo lleva ventaja sobre el otro en cuanto a edad, experiencia del in-

glés, educación, asistencia y clase social. Por lo tanto, la diferencia entre un grupo y otro, en cuanto a las calificaciones, se podría atribuir a otros factores entre los cuales quedaría un método de enseñanza en particular.

Lo anteriormente expresado constituye las consideraciones estadísticas referentes a la prueba de competencia comunicativa, pero al contemplar un nuevo material didáctico, como el que estamos analizando, nos podríamos preguntar: ¿cuáles son las posibles desventajas de un curso de segunda lengua en que ha habido mayor énfasis en los aspectos comunicativos? Uno de los posibles defectos que valdría la pena considerar sería que; una mayor competencia comunicativa se adquiere a costa de alguna otra habilidad. ¿No podría ser éste el caso de la competencia gramatical? Por si fuera así, se pensó en el diseño de una prueba con la cual medir exclusivamente esta habilidad, para luego hacer una comparación de los resultados obtenidos por ambos grupos. Una calificación más baja en el grupo piloto que en el grupo control indicaría una menor competencia gramatical, confirmando el hecho de que un curso de esta naturaleza padece de esta desventaja lingüística en particular.



### 7.3 CONCLUSIONES

Al examinar algunas de las teorías respecto a la naturaleza del habla humana, pudimos apreciar en forma global, lo que es la competencia comunicativa. Este estudio nos permitió formular una hipótesis de trabajo y una serie de criterios que nos sirvieron de base para evaluar dos distintos textos de enseñanza del inglés, desde el punto de vista de la adquisición de la competencia comunicativa.

Encontramos que el llamado texto control carecía de algunos de los elementos que consideramos fundamentales para la adquisición de esta habilidad, es decir, no proveía una experiencia adecuada de la lengua ni la oportunidad de practicar la generación de enunciados en la misma forma racional que lo hace un hablante nativo. En cambio, al examinar el texto piloto se vió que contaba con mucho material que podía proporcionar experiencia lingüística y socio-cultural, más una metodología que creemos fomenta, en mayor grado, la producción creativa de la lengua.

En segundo lugar, los mismos criterios nos permitieron diseñar una prueba, capaz de valorar el nivel de competencia comunicativa de un estudiante de segunda lengua. Habiendo establecido estas bases, pudimos someter nuestra hipótesis a la prueba de una investigación empírica cuyas conclusiones pudieran, o no, apoyar nuestra posición.

Para apoyar la hipótesis de que un mayor énfasis en los ele

mentos comunicativos dentro de la metodología de un curso de segunda lengua proporciona una mayor competencia comunicativa, tomamos aleatoriamente dos muestras provenientes de un universo relevante. Este universo consistía en estudiantes de dos cursos de primer año de inglés, uno a partir del uso del texto control (Active Context English) y el otro basándose en el texto piloto (Contemporary English). Al tomar una muestra en esta forma, o sea, aleatoriamente, nos permite hacer generalizaciones respecto a ellos, como suponer que las relaciones que existen dentro de estos grupos son válidos para la población entera. En otras palabras, podríamos suponer que cada muestra es representativa del universo en general.

Ahora bien, no quedamos satisfechos con este argumento, si no que, para mayor seguridad, decidimos establecer a través de pruebas estadísticas, que ambas muestras efectivamente compartían las mismas características, en cuanto a factores que influyen en el aprovechamiento de un curso de segunda lengua. Examinamos los siguientes factores que pudieran haber afectado nuestros resultados: nivel de educación, estudio previo del inglés, contacto con el inglés fuera del curso, edad y asistencia. Encontramos una homogeneidad entre los dos grupos que nos permitió deducir que la diferencia en el aprovechamiento de un grupo y otro, no se debió a ninguno de estos factores y por consiguiente la diferencia se debe atribuir a otro factor, el de haber sido expuestos a distintos métodos de enseñanza. Sin embargo, no debemos perder de vista la posibilidad de que haya habido otros factores que también pudieron

afectar el aprovechamiento como, por ejemplo, la inteligencia o la motivación; elementos que no pudimos medir. Por lo tanto, debemos concluir que, sujeto a las variables que no se lograron medir, la calificación obtenida por el grupo piloto, al resultar ser más alta que la del grupo control, se debió a la superioridad del método de enseñanza que siguió. De acuerdo con nuestra hipótesis, esta superioridad se debe a que el texto piloto y su metodología cumple en mayor grado con los requisitos que establecimos al iniciar la investigación, o sea, proporcionó una mayor oportunidad de experimentar los elementos comunicativos de la lengua poniendo a su alcance una experiencia más amplia y práctica de la lengua en forma comunicativa.

Las figuras 6-12 que se encuentran en el apéndice del trabajo nos muestran los resultados en forma gráfica, sin embargo, sólo a través de una prueba de análisis estadístico pudimos establecer que los resultados que se obtuvieron de la prueba de competencia comunicativa son significativos. En cuanto a la gráfica trazada con los valores de las calificaciones de la prueba de competencia gramatical, se aprecia con claridad que el nivel alcanzado por el grupo piloto en esta habilidad fue superior al del grupo de control, poniendo en evidencia que aún cuando uno de los cursos de segunda lengua haya contenido más elementos comunicativos, la competencia gramatical de sus estudiantes no fue perjudicada. Así que, nos atrevimos a constatar que de un curso de enseñanza de segunda lengua, que cuenta con un mayor enfoque comunicativo, no só

lo podemos esperar una mayor adquisición de competencia comunicativa, sino también un aumento correspondiente en la competencia gramatical. Cabe mencionar que todas las pruebas estadísticas que efectuamos aquí, se hicieron a 95% de nivel de confiabilidad, por tanto podemos estar seguros en un 95% que lo que decimos al respecto es acertado.

A pesar de haber obtenido un resultado satisfactorio de nuestra investigación no podemos negar la realidad: aprender una segunda lengua es una tarea gigantesca y no hay receta milagrosa que resuelva todo. Frecuentemente surgen métodos de enseñanza de segunda lengua cuyos partidarios alegan su eficacia, pero muchas de estas afirmaciones optimistas, al ser sometidas al experimento resultan ciertas solamente en parte. La hipótesis que acabamos de probar no es una fórmula para lograr el éxito instantáneo en este campo, sino que es únicamente una indicación de la dirección que quizás sería conveniente seguir en el campo de la lingüística aplicada.

## NOTA ACLARATORIA

Para el análisis de la diferencia en el nivel de competencia comunicativa entre el curso piloto y el curso control, se tomó como muestra de la población estudiantil, un total de cuarenta y cuatro estudiantes, habiendo veintidos en cada grupo. El tamaño de esta muestra se debió a factores de naturaleza práctica y a circunstancias fuera de nuestro control. Desafortunadamente no fue posible aumentar esta cifra.

Por razones obvias, mientras más grande es una muestra, mejor representa las verdaderas proporciones de los diferentes valores de la población y menos probabilidades hay de que, por casualidad, ocurran resultados inapropiados. Para mayor confiabilidad en los resultados, idealmente se tendría que hacer una investigación cuyas mediciones se obtuvieran de una muestra mayor. Así que la investigación descrita en las páginas anteriores se debe considerar como preliminar a una investigación más extensa y por lo tanto de más alta confiabilidad.

## **APENDICE**

Entre las pruebas establecidas para el análisis estadístico, hay que hacer una selección del tipo de prueba apropiada, de acuerdo con la naturaleza del experimento realizado. En muchas situaciones resulta imposible determinar la forma de la distribución poblacional, ante esta situación, sólo podemos suponer, en forma razonable, que dicha distribución es continua. El proceso de obtención de conclusiones directamente de nuestras observaciones muestrales, sin establecer los supuestos relacionados a la forma matemática de la distribución poblacional, se llama "teoría no paramétrica", la cual usaremos en la evaluación de las diferentes pruebas. Además, estas pruebas se basan en la suposición de que las muestras han sido tomadas aleatoriamente de la población relevante.<sup>39</sup>

Para los cálculos estadísticos, tanto para las pruebas de correlación que explicaremos a continuación, como para las demás que se efectuaron, se utilizó una calculadora electrónica Texas Instruments Programmable 59, con un módulo estadístico.

Para establecer el grado de independencia de cada una de las habilidades constituyentes de la competencia comunicativa, se hizo un análisis de correlación usando el factor de correlación de Pearson. En esencia un coeficiente de correlación es una medida que expresa lo que tienen en común dos series de valores numéricos, o sea, indica la relación que hay entre dos variables y se calcula a través de la siguiente fórmula:

39 Ya-Lun Chou, "Estadística no paramétrica", de Análisis estadístico, (México: Nueva Editorial Interamericana, S.A. de C.V., 1972), p. 478.

$$r_p = \frac{\sum' x y}{\sqrt{\sum' x^2 \sum' y^2}}$$

en donde

$\sum'$  = la sumatoria de

' = el término de corrección

x = la suma de las evaluaciones de x habilidad

y = la suma de las evaluaciones de y habilidad<sup>40</sup>

El valor del coeficiente  $r_p$  varfa desde +1 a -1, pasando por 0. Si el coeficiente de correlación de dos variables es positivo, al aumentar el valor de una de ellas también lo hace la otra.

Para la prueba se tomaron primero las evaluaciones individuales de una sola muestra de dos habilidades simultáneamente y se les aplicó el análisis de correlación. Luego se tomaron otras variables, y así sucesivamente hasta haber analizado todas las posibles combinaciones entre variables, primero con una muestra y después con la otra.

Los resultados del análisis de correlación efectuado entre los elementos que constituyen la competencia comunicativa aparecen en las matrices que se encuentran en las figuras 3 y 4. Todas las variables resultan estar relacionadas entre sí, pero ninguna llega a aparecer dentro del rango de lo que se considera una correlación alta, puesto que todas demuestran correlaciones menores de 0.80.<sup>41</sup>

Respecto a la relevancia estadística y la diferencia entre

40 J.P.B. Allen, op.cit., p. 194.

41 ibid, p. 26.

	FLUIDEZ	COMPRESION	PROPIEDAD	PRONUNCIACION	GRAMATICALIDAD
FLUIDEZ	+ 1	0.624	0.709	0.716	0.689
COMPRESION		+ 1	0.759	0.252	0.692
PROPIEDAD			+ 1	0.795	0.782
PRONUNCIACION				+ 1	0.798
GRAMATICALIDAD					+ 1

Fig. 3

Matriz de correlaciones entre componentes de la competencia comunicativa observados en el grupo control. La escala es de -1 a +1.

	FLUIDEZ	COMPRESION	PROPIEDAD	PRONUNCIACION	GRAMATICALIDAD
FLUIDEZ	+ 1				
COMPRESION	0.465	+ 1			
PROPIEDAD	0.798	0.395	+ 1		
PRONUNCIACION	0.713	0.418	0.534	+ 1	
GRAMATICALIDAD	0.763	0.467	0.680	0.677	+ 1

Fig. 4

Matriz y correlaciones entre componentes de la competencia comunicativa observados en el grupo piloto. La escala es de -1 a +1.

las calificaciones en las pruebas de competencia comunicativa, se necesita tomar en cuenta un factor importante. Hasta ahora no se ha prestado atención al tamaño de la muestra. Si el tamaño de ésta es grande, la interpretación de los resultados obtenidos con los valores de  $z$ , se hace mediante una tabla de distribución normal. Los valores de  $z$  son los que constituyen la curva de distribución normal. Cuando el tamaño de la población es pequeño, en particular si contiene menos de 30 casos, se utiliza otro estadígrafo para interpretar los resultados. La razón para este paso es que los resultados obtenidos de una muestra pequeña usualmente no se aproximan lo suficiente a la distribución normal para poder utilizar las tablas de esa distribución. Entonces, como la muestra que obtuvimos fue menos de 30, se tuvo que utilizar la tabla de distribución  $t$  de Student, llamado así por convención. La fig. 5 demuestra la diferencia entre la distribución normal con dos distribuciones  $t$ . En esta gráfica se nota que a medida que disminuye el número de casos, la distribución  $t$  presenta unas colas más elevadas sobre la línea base admitiendo mayor número de casos en las extremidades, dejando un menor número en la parte central.<sup>42</sup>

La prueba de evaluación estadística  $t$  se usa para probar lo que se llama la hipótesis nula, la cual propone que las dos medias poblacionales son iguales. En otras palabras, no existe varianza entre las dos listas de valores. En este caso, el tener que rechazar la hipótesis nula implica la aceptación de la hipótesis alter

42 Murray R. Spiegel, Theory and Problems of Statistics, (Nueva York: McGraw-Hill, Book Co., 1961), p. 188.

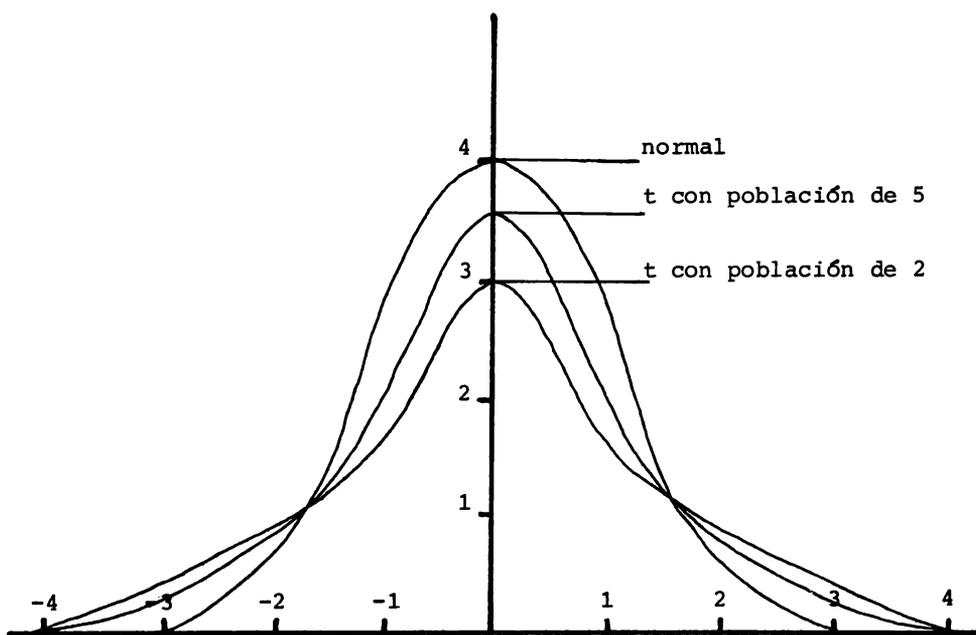


Fig. 5

Una distribución normal comparada con dos distribuciones t calculadas con poblaciones de diferentes tamaños.

nativa, o sea, que las medias de los dos grupos no son iguales, y por lo tanto hay una diferencia significativa entre ellos.

La prueba de evaluación estadística  $t$  se realizó usando 22 pares de observaciones, en este caso las calificaciones. Cada par consistía de un valor de cada muestra, y los cálculos para la prueba se basaron en la siguiente ecuación:

$$t = \frac{\bar{\Delta} \sqrt{n}}{s_{\Delta}}$$

en donde

$\bar{\Delta}$  = la media de las diferencias entre los pares de valores.

$n$  = el tamaño de la muestra

$s_{\Delta}$  = la desviación estándar de las diferencias entre los pares de valores<sup>43</sup>.

A partir de tablas a un nivel de confianza de 95% y con 21 grados de libertad, la región de aceptabilidad para la prueba  $t$  es de -2.080 a +2.080. Por lo tanto, como  $t = 2.8960$ , quedó fuera de este rango por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Así se podría constatar que la diferencia entre las calificaciones del grupo control y las del piloto es estadísticamente significativa.

Al examinar las variables que pudieron haber afectado el

43 Texas Instruments, Applied Statistics, (Dallas: Texas Instruments, 1977), p. 4.12.

aprovechamiento en el estudio del inglés, se descubrió que dos de ellas pudieron ser eliminadas. Al examinar las contestaciones a la ficha socio-económico-cultural, resultó que todos los estudiantes pertenecían a una misma clase social, lo cual fue afirmado por el director del Instituto, según su criterio. El uso del inglés en el trabajo de los estudiantes resultó ser mínimo. Así que que dieron solamente cinco variables a examinar:

1. Nivel de educación.
2. Estudio previo del inglés.
3. Estancia en países de habla inglesa.
4. Edad.
5. Asistencia.

Con las variables que acabamos de ~~enumerar~~, debemos establecer la homogeneidad de los dos grupos de estudiantes, aplicándoles la prueba de valuación estadística  $t$  en la misma forma que acabamos de explicar. Por tanto se compararon, por ejemplo, las edades de un grupo con las edades del otro, las asistencias de uno con las del otro, y así con las demás variables. Los valores  $t$  se comparan con la tabla de distribución  $t$  de Student <sup>44</sup>, y al caerse dentro del rango establecido para obtener 95% de confiabilidad con 21 grados de libertad, se acepta la hipótesis nula de que las medias de las

44 Ya Lun Chou, op.cit. p. 845.

poblaciones son iguales. Esto significa que las diferencias que existen entre las dos mediciones de cada variable, son muy pequeñas o sencillamente no existen.

Los resultados del análisis de distribución t sobre las variables son las siguientes:

Nivel de educación	t= 1.4554
previo estudio del inglés	t= 1.3880
estancia en países de habla inglesa	t= 0.9493
edad	t= 0.4505
asistencia	t= 0.3578

Así que todas las cifras quedan dentro del rango de - 2.080 a + 2.080, estableciendo que, en cuanto a estas variables, las dos muestras que se obtuvieron son homogéneas. Con esto creemos haber eliminado satisfactoriamente de nuestras mediciones, todos los factores contaminantes medidos.

La figura 6 que aparece en el apéndice estadístico, presenta, en forma de gráfica, la relación que existe entre las calificaciones de la prueba de competencia comunicativa obtenidas de los dos grupos muestrales. A lo largo del eje vertical los valores representan las calificaciones, mientras las distancias a lo largo del eje horizontal indican los veintidos estudiantes evaluados de cada grupo. Las dos curvas que aparecen en la gráfica están formadas por puntuaciones ordenadas en forma ascendente que

representan las calificaciones obtenidas por cada estudiante. En esta gráfica se puede apreciar la diferencia tajante entre la curva superior, que representa las calificaciones del grupo piloto y la curva inferior que corresponde a las calificaciones del grupo control.

La gráfica que aparece en la figura 7 se interpreta de una manera similar excepto que las curvas trasadas representan las calificaciones obtenidas en la prueba de competencia gramatical. De nuevo, la curva superior corresponde al grupo piloto y la inferior al grupo control. La diferencia entre ambas es clara, lo cual nos indica que el grupo piloto no sólo ha mantenido el nivel de competencia gramatical del grupo control, que se tomó como norma, sino que también lo ha superado.

En la figura 8 del apéndice, aparece un histograma de la distribución de frecuencias de las calificaciones que obtuvieron las dos muestras en la prueba de competencia comunicativa. Es interesante notar la forma que tiene la serie de columnas que constituyen la distribución en el grupo control, comparada con la serie de columnas del grupo piloto. La naturaleza irregular, y por lo tanto anormal, de éstas, demuestra una falta de consistencia en el nivel de las calificaciones que se refleja directamente en el método de enseñanza. La serie de columnas que señalan la distribución de las calificaciones del grupo piloto muestra una alta concentración, más o menos en la porción central del histograma. Una distribución de esta forma queda dentro de lo normal e impli-

ca mayor consistencia, y por lo tanto es un punto a favor del curso piloto.

La figura 9 demuestra una curva ascendente con los valores de la prueba de competencia comunicativa de cada estudiante del grupo piloto. Las puntuaciones que representan las calificaciones de la prueba de competencia gramatical obtenidas por los mismos estudiantes, aparecen en ambos lados de la curva ascendente. Nótese que los valores de esta segunda prueba se encuentran más o menos aproximados a los de la prueba de competencia comunicativa. Sin embargo, al referirse a la gráfica de la figura 10, en donde se encuentran los valores de las mismas pruebas en el grupo control, se notan divergencias marcadas en la línea de valores de la prueba de competencia gramatical, en relación con la curva ascendente. El comportamiento errático de esta línea se puede interpretar como otra muestra de inconsistencia en el curso control reflejada en las calificaciones del mismo grupo.

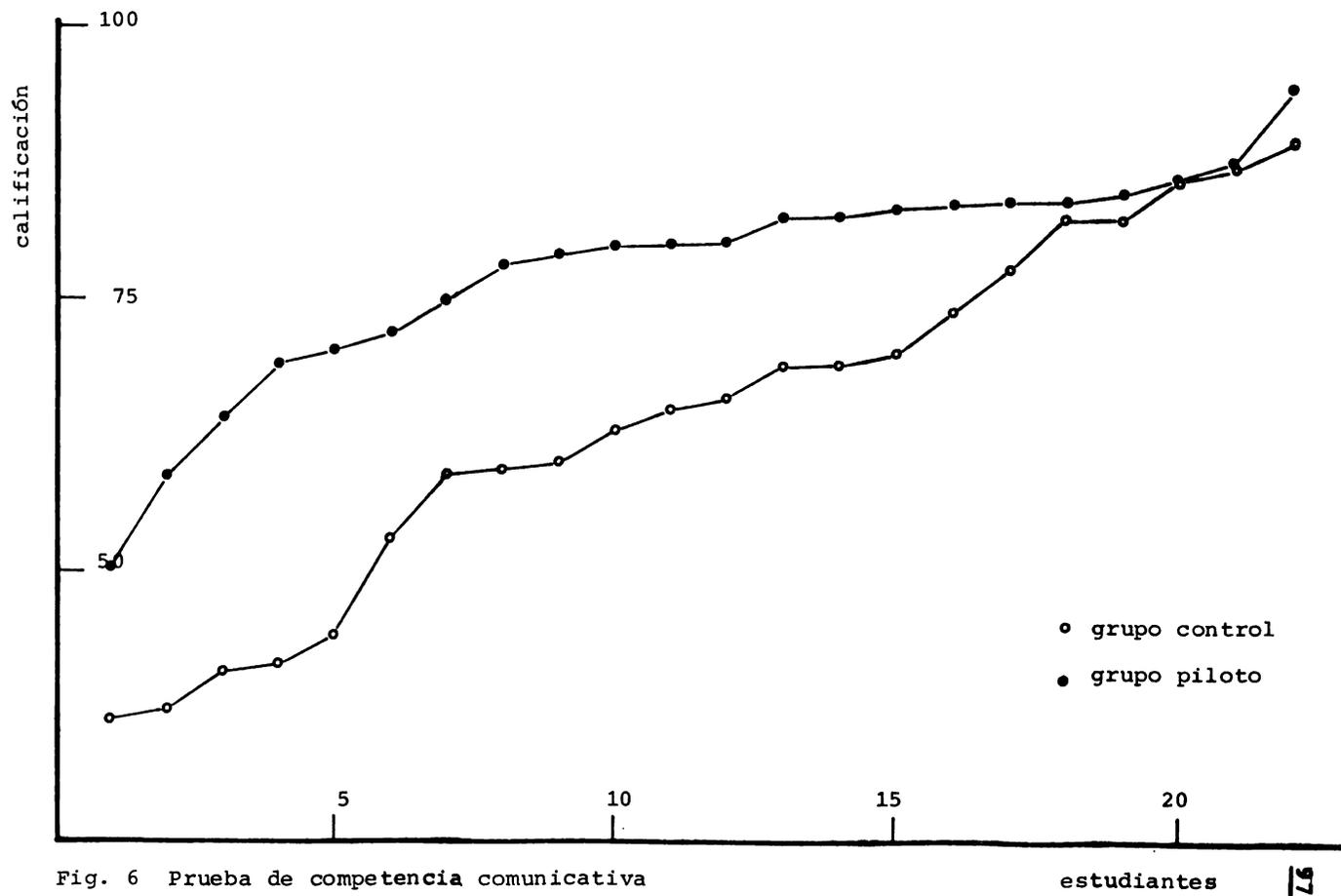


Fig. 6 Prueba de competencia comunicativa

estudiantes

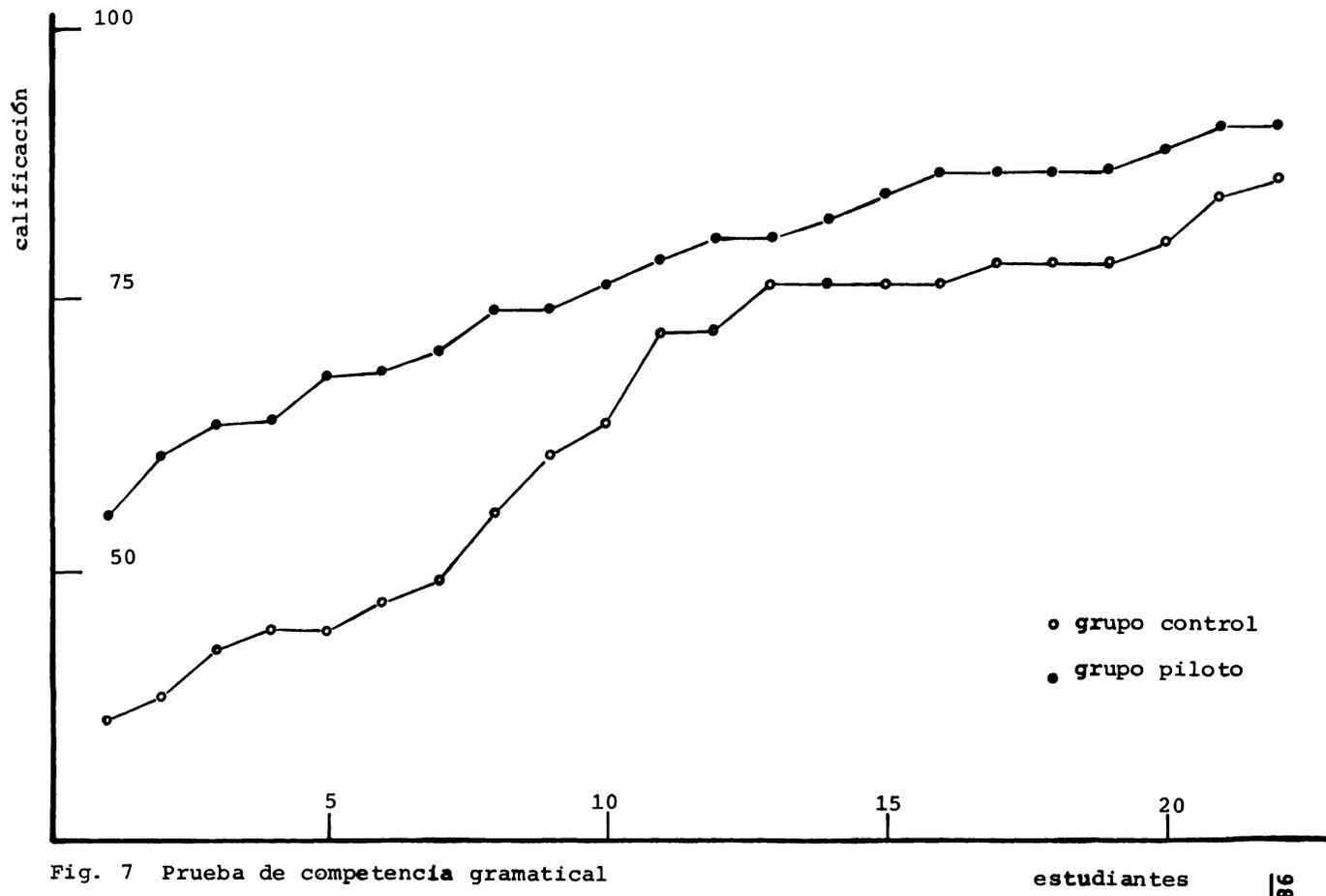


Fig. 7 Prueba de competencia gramatical

estudiantes

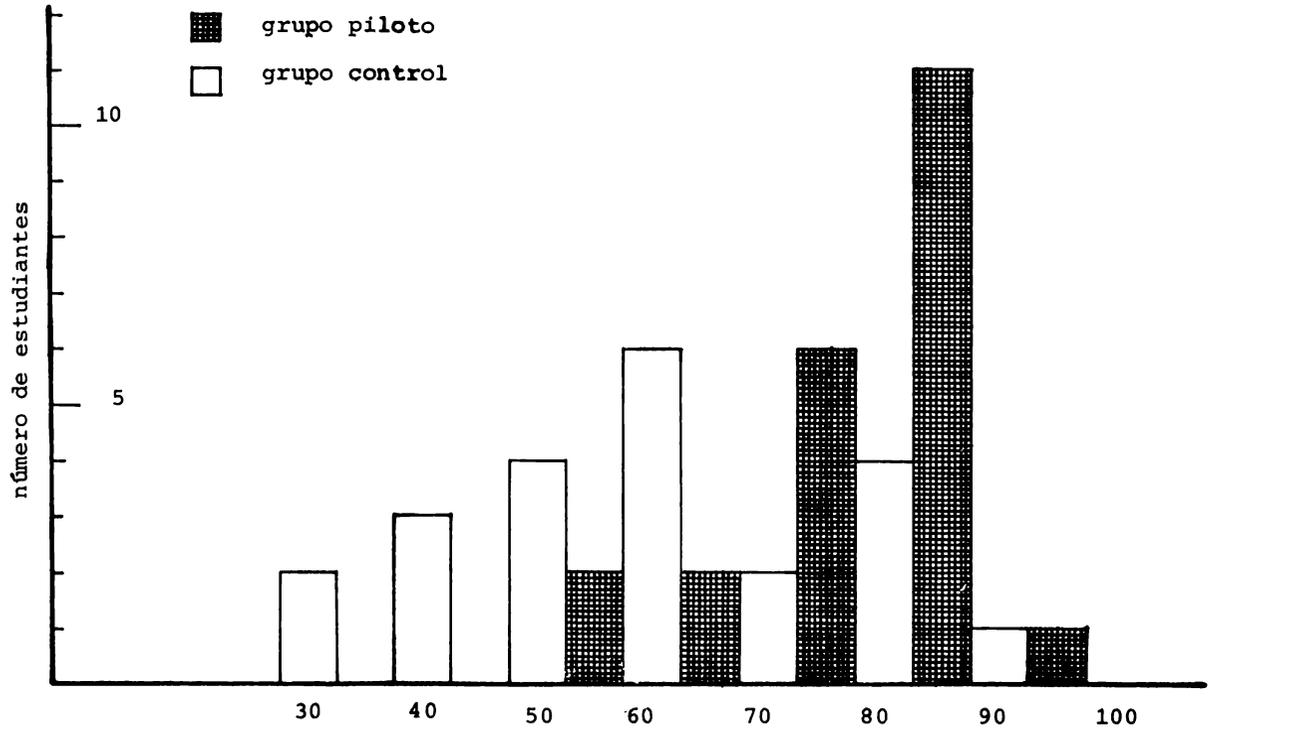


Fig. 8 Histograma de la distribución de frecuencias en la prueba de competencia comunicativa. calificación

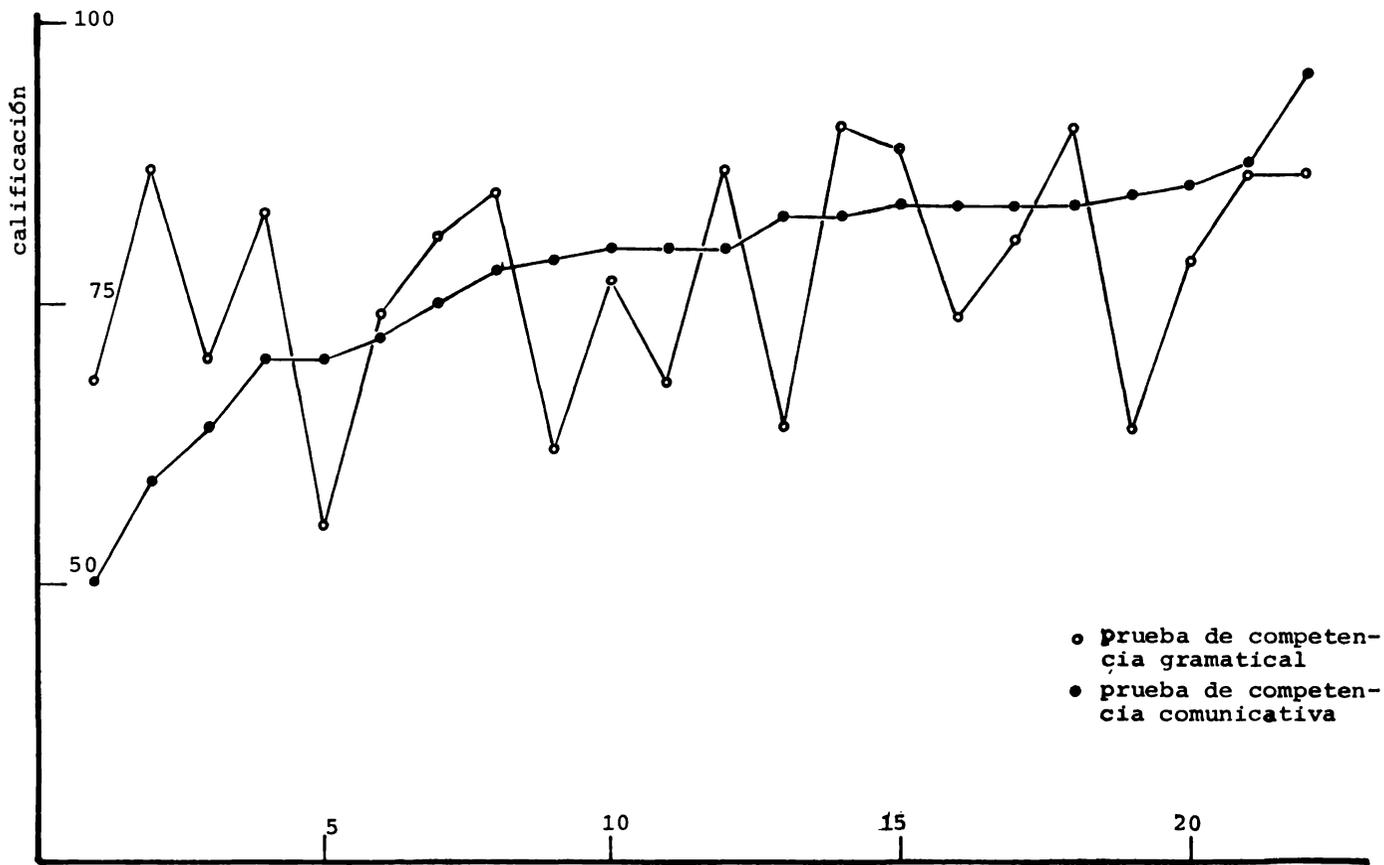


Fig. 9 Comparación de las pruebas de competencia en el grupo piloto

estudiantes

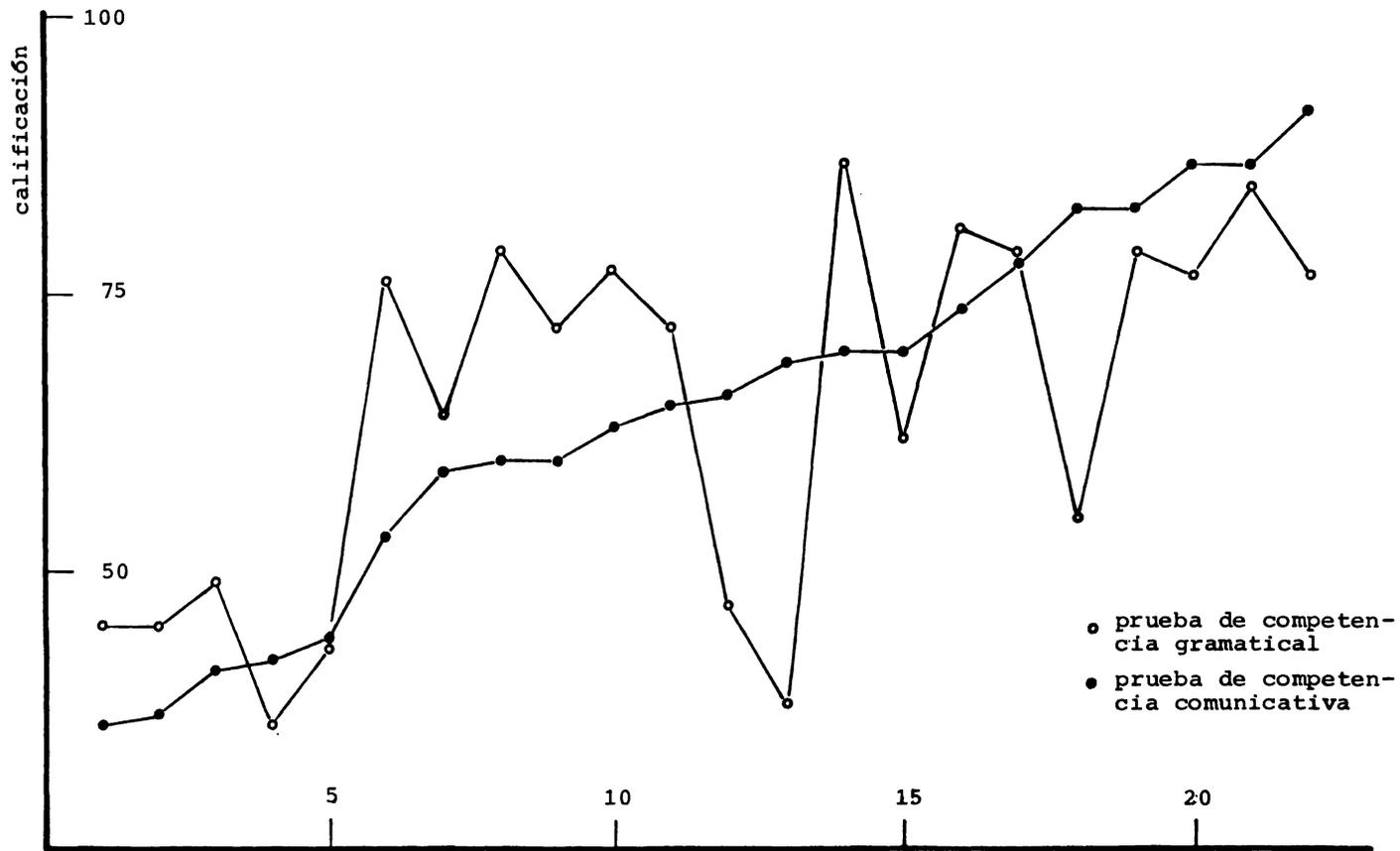


Fig. 10 Comparación de las pruebas de competencia en el grupo control

estudiantes

Examinando	Prueba de competencia	
	gramatical	comunicativa
1	72	65
2	77	92
3	85	87
4	55	83
5	47	66
6	43	44
7	77	87
8	36	42
9	81	74
10	79	60
11	64	59
12	49	41
13	72	60
14	79	83
15	62	70
16	87	70
17	77	63
18	38	69
19	45	37
20	77	53
21	79	78
22	45	36

Fig. 11 Tabla de calificaciones del grupo control

Examinando	Prueba de competencia	
	gramatical	comunicativa
1	79	86
2	87	88
3	70	64
4	74	72
5	81	75
6	64	85
7	85	78
8	87	96
9	87	59
10	74	84
11	68	50
12	91	84
13	83	70
14	87	80
15	64	83
16	68	80
17	81	84
18	62	79
19	77	80
20	55	70
21	89	84
22	91	86

Fig. 12 Tabla de calificaciones del grupo piloto.

## CITAS ORIGINALES.

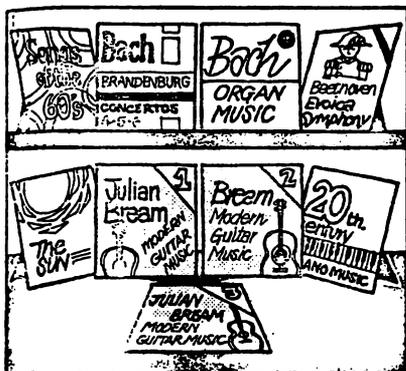
4. Hymes: "...a community sharing rules for the conduct and interpretation of speech, and rules for the interpretation of at least one linguistic variety. Both conditions are necessary."
5. Long: "... adequate in the sense of achieving its goal in a given situation, ... true i.e. accurate information in the given situation and moral in that it genuinely expresses the speaker's sentiments."
6. Chomsky: "... fairly degenerate in quality."
7. Chomsky: "... an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors ( random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance."
8. Hymes: "There are rules of use without which the rules of grammar would be useless."
10. Long: "(A) description that does not specify linguistic features in relation to a community of speakers, their repertoires and the use of these, has hardly validity, relevance or interest."
11. Hymes: "Competency for use is part of the same developmental

matrix as competence for grammar."

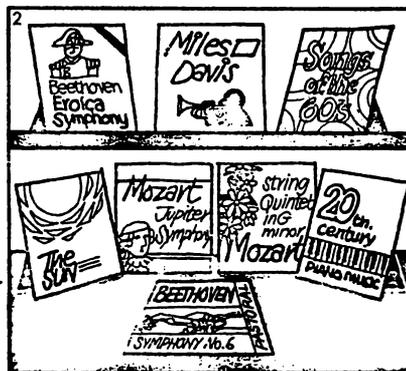
14. Halliday: "Learning one's mother tongue is learning the uses of language, and the meanings, or rather the meaning potential, associated with them. The structures, the words and the sounds are the realization of this meaning potential. Learning language is learning how to mean."
18. Halliday: "... a network of options, which are derived from a particular social function and are realized, in their turn, by structures whose elements relate directly to the meanings that are being expressed."
19. Halliday: "... language in its structure mirrors the real categories derived from the practical attitudes of the child..."
20. Halliday: "... the interpretation and expression in language of the different types of process of the external world, including material, mental and abstract processes of every kind...."
22. Hymes: "... is...fed by social experience, needs and motives."
27. Halliday: "... all use of language to express social and personal relations...."
33. Chomsky: "... perfectly natural and immediately comprehensible without paper-and-pencil analysis, and in no way bizarre or outlandish."

## Lesson Fourteen

### Looking for Some Records



3rd October—last week



8th October—today

Kate is walking home. She was at the university this morning but now she is going home. It was cold this morning but now it is hot. She is not wearing her coat. She is carrying it.

She is looking in the window of a record shop. There are a lot of records in it. She is looking for some records. She passed the shop last week and the records were in the window then, but they are not in the window now.

Kate's father gave her some records on the first of September and she put them in her suitcase. She came to England on the second of September. She sat on the case and broke the records. She saw the same records last week. They were in this shop window on the bottom shelf. She is going into the shop. There is a man behind the counter.

### Questions

- What is Kate doing?
- Where was she this morning?
- Was it hot this morning?
- Is she wearing her coat or carrying it?
- What is there in the window?
- What is she looking for?
- Were the records in the window last week?
- Are the same records in the window now?
- Who is standing behind the counter?

## Material for Oral Practice

### 1. Make true statements.

- (i) Kate was at the university this morning. She's in the street now.  
(ii) The Beethoven records were in the window last week. They aren't in the window now.

Practise with:

The Beethoven record  
Kate  
The Bach records  
The Beethoven records

in the window  
at the university  
on the right  
in Canada

on 1st September  
last week  
this morning

### 2. In the classroom.

- (i) Make true statements.

The book was on the table. It isn't on the table now.

- (ii) Ask and answer.

The keys weren't on the table. Where were they?

They were on the floor.

Practise with:

pen . . . pens  
book . . . books  
[and so on]

## Oral and Written Practice

### 3. Copy and complete.

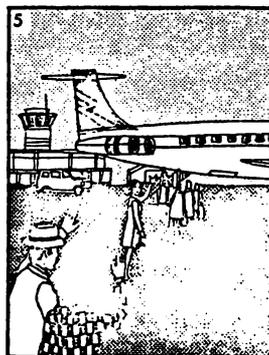
- a. Kate . . . . . at the university this morning.  
b. It . . . . . cold this morning, but now it . . . . . hot.  
c. The Beethoven records . . . . . in the window last week.  
d. The Beethoven record . . . . . on the right last week.  
e. Where . . . . . the Bach records last week? They . . . . . in the middle, on the top shelf.



1st September



2nd September



2nd September



2nd September



3rd October



8th October

## Buying the Records

*Assistant* Good afternoon.

*Kate* Good afternoon. Have you got any records of modern guitar music?

*Assistant* We've got a lot of them. Which ones are you looking for?

*Kate* I'm looking for some records of Julian Bream. I saw them in your window last week but there are different records in the window today.

*Assistant* Excuse me, aren't you American?

*Kate* No, I'm Canadian. My father gave me the same records in Canada, but I broke them.

*Assistant* What happened?

*Kate* They were in my suitcase. I sat on my case and broke the records. My cousin told me about your shop. I came here last week and saw the records.

- Assistant* Let's look for the records. I put some new records in the window yesterday. I took the Bream records out and put them on that shelf. Yes, the records are there on the shelf.
- Kate* How much are those three?
- Assistant* They're four pounds fifty pence.

### Questions

- Which records is Kate looking for?  
 Are they in the window now?  
 Is Kate American?  
 Who gave Kate some records?  
 Who broke them?  
 Who told Kate about the shop?  
 Who took the records out of the window?  
 How much are the records?

### New Patterns

- It was cold this morning.  
 She passed the shop last week.  
 I came here last week.  
 Kate came to England in September.  
 She bought the records on the eighth of October.  
 What happened?

### List of Irregular Verbs

#### In text

come	came
put	put
sit	sat
break	broke
see	saw
take	took
give	gave
tell	told

#### In exercises

stand	stood
buy	bought
go	went
read	read /red/
write	wrote

## Sounds

Listen and repeat.

/s/ books	/t/ worked	/st/ stand	/sk/ school
shops	hoped	stamps	school-book
stamps	helped	stood	skirt
/z/ cousin's	/d/ opened	/sp/ spot	
Kay's	played		
was	stood	/sm/ small	

## Material for Oral Practice

4. In the classroom.

- Student A* John, go to the door.  
*Student B* He's going to the door.  
*Teacher* Thank you. What happened?  
*Student C* He went to the door.

Practise with:

open	stand up
close	sit down
put	go to
write	go back to
look at	give
take	

5. Make true statements about Kate's records.

Kate put the records in her suitcase on the first of September.

Practise with Pictures 3-8.

6. Look at Picture 1 in Lesson Seven.

In the flat last week:

- (i) The girl in the room was Kate Morrison.  
 (ii) Kate's handbag was on the table.

Practise with:

the man beside the door	her sweaters and blouses
Kate's big suitcase	the glasses
her dresses and skirts	the cups
her small suitcase	

## Oral and Written Practice

### 7. Copy and complete.

- a. Kate's father . . . . . her the records.
- b. She . . . . . them in her suitcase.
- c. She . . . . . on it and . . . . . the records.
- d. Last week Penny . . . . . her about the shop.
- e. Kate . . . . . the shop and . . . . . the Bream records in the window.
- f. Yesterday the assistant . . . . . the Bream records out of the window and . . . . . them on a shelf.

## Material for Oral Practice

### 8. In the classroom. Make true statements.

I bought a book yesterday.

Practise with:

bought
went
saw
read

last week
yesterday
last month
last year

## The Names of the Months

January  
February  
March  
April  
May  
June

July  
August  
September  
October  
November  
December

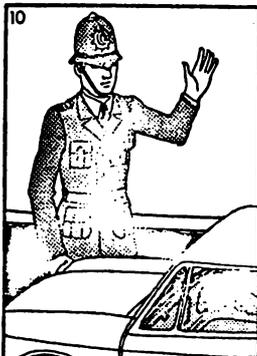
## Ordinal Numbers

first  
second  
third

fourth  
fifth  
sixth



John—1st February



Policeman—12th April



Mrs Smith—2nd June



Joyce—3rd August



Arthur—last month



Mrs Miller—yesterday

## 9. Make true statements.

On the first of February John played football.

Practise with:

played	bought
stopped	broke
cooked	washed

### Oral and Written Practice

## 10. Copy and complete.

- Kate was . . . . . the university this morning.
- She came . . . . . England . . . . . September.

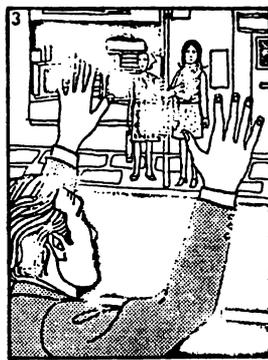
- c.* She sat . . . . . the suitcase.
- d.* She is going . . . . . the shop now.
- e.* Have you got any records . . . . . modern guitar music?
- f.* Which ones are you looking . . . . . ?
- g.* My cousin told me . . . . . your shop.
- h.* I took the Bream records . . . . . the window yesterday.
- i.* I put them . . . . . that shelf.

11. Tell the story of Kate and her records.



## Lesson Fifteen

### Stop!



Now Kate is very happy. She is carrying her new records in a bag and she has got a coat over her arm. She bought the records five minutes ago. She saw them in the shop on Monday, but she didn't buy them. She didn't have time. Now she is crossing the street. The bus-stop is on the other side of the street.

But the man from the shop is running after her. He is stopping her. He is taking the records from her. The people in the street are looking at Kate and the man. The man from the shop is shouting. He is calling a policeman. There is a policeman on the corner of the street.



### Questions

- What is Kate carrying?
- What did she see on Monday?
- Why didn't she buy the records?
- Where is the bus-stop?
- Who is running after her?
- Who is looking at Kate and the man?
- Is the man from the shop calling a friend?
- Where is the policeman?



## Material for Oral Practice

### 1. Ask and answer.

Who bought the records?

Kate did.

Practise with:

bought	gave Kate
put	told Kate
saw	called
broke	

records
Kate
policeman

## Oral and Written Practice

### 2. Copy and complete.

Kate . . . . . some records in a shop window on the third of October but she didn't buy them then. She . . . . . back to the shop on the eighth of October and . . . . . three records. The man . . . . . them in the bag. Kate picked up the bag and . . . . . out of the shop.

## The Other Record!

*Assistant* You paid for three records but you took four. You didn't pay for the other record!

*Kate* Which record? I paid for my records. I gave you four pounds fifty pence. I didn't take a record!

*Policeman* What did the young lady do?

*Assistant* She took a record from my shop. It was on the counter.

*Policeman* Did you buy any records in this man's shop, miss?

*Kate* Yes, I did. I've got them in this bag. He had them in his shop five days ago but I didn't buy them then. I didn't have time.

*Policeman* When did you buy them, miss?

*Kate* I went back today and bought three.

*Assistant* I sold her three but she took four. The other one was on the counter.

*Policeman* What happened, miss? How many records were there on the counter?

*Kate* There were three. The man picked up the records and put them in the bag. I paid for them and then I left the shop.

*Policeman* Oh! Did you put the records in the bag, sir?

*Kate* Yes, he did.

*Policeman* I'm asking him a question, miss. Did you put them in the bag, sir?

*Assistant* She took . . .

*Policeman* Who put them in the bag, sir?  
*Assistant* I did. But she . . .  
*Policeman* Let's look in the bag. Yes, there are four records here, miss.  
*Kate* I'm not a thief!  
*Policeman* Don't cry, miss. It was a mistake. There were four records on the counter and the man put the four in the bag. He was wrong.  
*Assistant* Yes, I was wrong. You were right. I'm sorry.

### Questions

Did Kate put the records in the bag?  
 Did Kate take three records or four?  
 Did she pay for three records or four?  
 Where was the fourth record?  
 Did she buy the records on Monday?  
 How much did she give the assistant?  
 When did she buy the records?  
 How many records were there on the counter?  
 Who put the records in the bag?  
 Is Kate a thief?  
 Who is crying?  
 Who was wrong?  
 Who was right?  
 Did Kate leave the shop with three records?

### New Patterns

She didn't buy them last week.  
 Who put them in the bag? I did.  
 Did you buy any records? Yes, I did.  
 When did you buy them?

### Irregular Verbs

run	ran	stop	stopped
sell	sold	pay for	paid for
leave	left	have	had
bring	brought	cry	cried

### Days of the Week

Sunday	Thursday
Monday	Friday
Tuesday	Saturday
Wednesday	

## Sounds

Listen and repeat.

*A* Did you put the records in the bag?

*B* No, I didn't.

*C* Yes, she did.

*B* No, you did.

*C* When did I do it?

*B* You did it five minutes ago.

*C* Oh! Did I? I'm sorry.

Listen and repeat.

/d/ paid  
did  
record  
happened  
sold

/ɪd/ waited  
pointed  
shouted

/ð/ this  
these  
there  
then  
they're

/ɛə/ fair  
hair  
there're  
chair

/i:/ leave  
thief  
thieves  
people  
piece

/i/ happy  
Monday  
Tuesday  
Wednesday  
yesterday

## Material for Oral Practice

3. Ask and answer.

- (i) Did Kate break her records?  
Yes, she did.
- (ii) Did Kate buy her new records on Monday?  
No, she didn't.
- (iii) Did she come to England in October?  
No, she didn't.

Practise with:

Kate
she
Penny
assistant
policeman

buy
pick up
come to
call
take
bring
see

Monday
yesterday
September
five minutes ago

## 4. In the classroom. Ask and answer.

Did you buy a magazine yesterday?

Yes, I did.

or No, I didn't.

Practise with:

buy	cook
see	wash
forget	break
read	bring
pick up	

yesterday
last week
on Monday
in April
on 1st May

## 5. In the classroom.

(i)

*Teacher* I picked up my book.

*Student* You didn't pick up your book. You picked up your pieces of paper.

(ii)

*Teacher* I went to the window.

*Student* You didn't go to the window. You went to the door.

Practise with:

go	stand up
put	give
take	touch
sit down	leave
write	point to
	pick up

### Oral and Written Practice

## 6. Copy and complete.

- Kate has got a coat . . . . . her arm.
- She came from Canada . . . . . September.
- She didn't buy the records . . . . . Monday.
- The assistant picked . . . . . the records and put them . . . . . the bag.
- They didn't work . . . . . 25th December.
- My cousin told me . . . . . the record shop.
- She didn't pay . . . . . four records.
- Penny and Jimmy got . . . . . the bus near the flat.
- They got . . . . . the bus near the shops.
- They walked . . . . . the bus-stop . . . . . Mrs Wall's shop.

## 7. Copy and complete.

Five minutes ago Kate . . . . . (*leave*) the shop. She . . . . . the street. The man from the shop . . . . . after her and . . . . . the records from her. He . . . . . a policeman.

**Material for Oral Practice**

## 8. Action Chains.

(i)

*Student A* Touch the wall.

(The teacher touches the wall.)

*Student B* He touched the wall.

(ii)

*Student A* Touch the wall.

(The teacher touches the floor.)

*Student A* Did he touch the wall?*Student B* No, he didn't. He touched the floor.

Practise with:

stand up	stop	point to
go	put	bring
write	cross	give
read	open	go back
walk	close	sit down

## 9. Look at all the pictures in Lesson Fourteen. Ask and answer.

What did Kate do on the third of October?

She saw the records in the window.

Practise with:

Kate	Mrs Smith	Arthur
John	Joyce	Mrs Miller
policeman		

## 10. Look at Pictures 9-14 in Lesson Fourteen.

When did Arthur break his leg?

Last month.

Practise with the other pictures.

11. In the classroom. Ask and answer.

Where did you go last Monday?  
I went to school.

Practise with:

Tuesday	Friday
Wednesday	Saturday
Thursday	Sunday

### Oral and Written Practice

12. Complete the questions and answers.

- a. How many records did . . . . . ? She
- b. How much did Kate . . . . . ? She . . . . .
- c. When did Mr Morrison . . . . . ? He . . . . .
- d. When did Kate . . . . . ? She . . . . .
- e. Where did the assistant . . . . . ? He . . . . .

13. Copy and complete.

- a. When . . . . . Mr Morrison give Kate the records?
- b. How many records . . . . . Kate buy?
- c. How much money . . . . . she . . . . . the assistant?
- d. Who . . . . . the records from the counter and put them in the bag?
- e. Kate . . . . . three records and there were four in the bag.
- f. . . . . Penny . . . . . any oranges in Mrs Wall's shop?
- g. Where . . . . . Penny and Jimmy . . . . . the bicycles?
- h. . . . . Mrs Wall sell Penny any stamps? No, she . . . . .
- i. Kate . . . . . the shop with the records in the bag.
- j. There . . . . . four records in the bag a few minutes ago.

14. Tell the story of Kate and the assistant. Begin:

Last September Mr Morrison gave Kate . . .

## THE RENAISSANCE

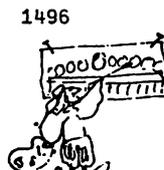
The Renaissance was an important and interesting period in European history. It was important for politics, for religion, and especially for the arts: painting, architecture, sculpture, literature and music. It was a time of new ideas and discoveries.



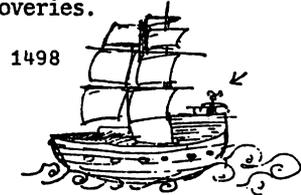
Gutenberg  
invented the  
printing press



Columbus  
discovered  
America



Leonardo  
painted "The  
Last Supper"



Vasco da Gama  
went to India



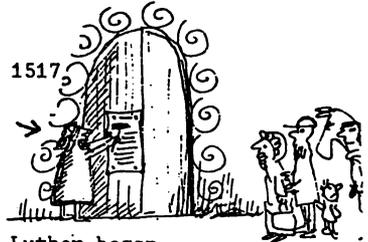
Henry VIII  
became KING  
of England



Michelangelo  
finished the  
Sistine Chapel



Machiavelli  
wrote "The  
Prince"



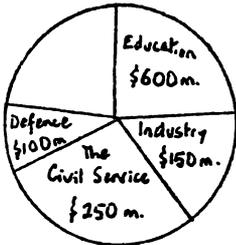
Luther began  
the Reformation

- Give information about the events in the pictures, like this  
In 1517, Luther began the Reformation.
- Ask for and give information about the Renaissance period, like this  
What happened in 1492?  
Columbus discovered America.
- Read the following sentences and complete them appropriately
  - In 1450, Gutenberg \_\_\_\_\_ the printing press.
  - In 1498, Vasco de Gama \_\_\_\_\_ to India.
  - What happened in 1492? Columbus \_\_\_\_\_.
  - What \_\_\_\_\_ in 1512? \_\_\_\_\_ the Sistine Chapel.
  - In 1496, \_\_\_\_\_ "The Last Supper".
  - What \_\_\_\_\_? Luther \_\_\_\_\_
  - In 1509, \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_ in 1513? Machiavelli \_\_\_\_\_

# The Government of Mercia

REPORT FOR THE LAST FINANCIAL YEAR

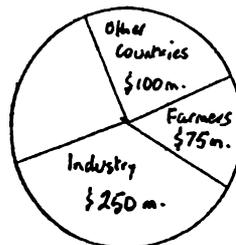
## 1. Government Expenditure



## 2. Government Grants



## 3. Government Loans



## 4. Private Saving & Expenditure



## 5. Government Programmes

	Schools	Hospitals	Houses	Graduates	Nurses	Children
last year	217	89			5,000	800
1976		64	800,000	4,500		400
1966	98		400,000	2,500	1,500	

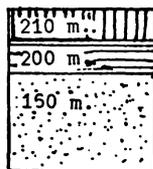
## 6. Government Employees

last year	84,500	110,000
1976		90,500
1966	46,000	

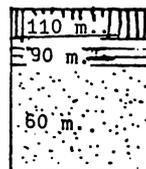
## 7. Taxes (\$)

||| = last year    ≡ = 1976    ··· = 1966

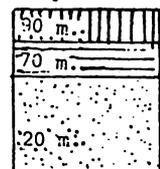
### Income taxes



### Food taxes



### Luxury taxes



## 8. Price index (\$)

		50 gms. Butter	1 gal.	milk	Bread	1 dozen
last year	2.00	3.75	8.00		3.95	
1976		3.60		1.10	2.30	6.30
1966	0.30		2.10	0.25		4.25

## UNIT SEVEN (3)

Page 49

4. Listen and complete the empty boxes on the opposite page
5. Listen and put a circle round the appropriate letter  
(T = true; F = false)
1.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  2.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  3.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  4.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  5.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  6.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  7.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  8.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  9.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$  10.  $\begin{matrix} T \\ F \end{matrix}$
6. Give information about what happened last year in Mercia, like this

## a. Items 1 to 4

Last year the government spent six hundred million dollars on health.

The government gave thirty million dollars to farmers.

The government lent ninety million dollars to universities.

Mercians spent three hundred million dollars on food.

## b. Items 5 and 6

Last year the government built 89 hospitals.

In 1966 Mercia trained 1,500 nurses.

In 1976 the government employed 90,500 women.

## c. Items 7 and 8

In 1976 Mercians paid seven hundred million dollars in luxury taxes.

In 1966 the government collected 600 million dollars in food taxes.

In 1966 a gallon of petrol cost two dollars ten.

7. Read the following sentences and complete them according to the information on the opposite page

1. Last year the government \_\_\_\_\_ 600 million dollars on education.
2. Last year the government \_\_\_\_\_ 60 million dollars \_\_\_\_\_ industry.
3. In 1966 the government \_\_\_\_\_ 46,000 men.
4. In 1976 a bottle of milk \_\_\_\_\_.
5. Last year the government \_\_\_\_\_ in luxury taxes and Mercians \_\_\_\_\_ in income taxes.
6. In 1966 the government \_\_\_\_\_ teachers.

## UNIT SEVEN (4)

Page 50

## GRAMMAR: THE PAST TENSE

In 1492	Columbus discovered America
In January	John sold his car
Last year	the government built eighty-nine hospitals
Two years ago	I went to Italy

What happened	in	1492	?	Columbus discovered America
		February		John bought a house
		last year		The government built 89 hospitals
		two years ago		I went to Italy

PRESENT	invent	discover	finish	become	begin	break	build			
PAST	invented	discovered	finished	became	began	broke	built			
PRESENT	buy	cost	drink	eat	fall	get	give	go	have	leave
PAST	bought	cost	drank	ate	fell	got	gave	went	had	left
PRESENT	lend	meet	pay	see	sell	spend	take	write		
PAST	lent	met	paid	saw	sold	spent	took	wrote		

## 8. EXCHANGE PROGRAMMES

Exchange programmes help students who want to visit other countries. Tracey Green is English. In 1975 she went to France on an exchange programme. She sailed across the English Channel and travelled by train to Paris. She lived with a French family and ate French food every day. Tracey stayed in Paris for three weeks. She visited many places, including Versailles and Montmartre. She also saw the Eiffel Tower. She took many photographs.

NAME	NATIONALITY	TO	TRANSPORT	STAY	VISITS/SIGHTS	PHOTOS OF
Jean	French	London, England	boat, train	4 weeks 1976	Windsor Castle Stratford	Soldiers, Shakespeare's birthplace
Hans	German	Venice, Italy	bus	2 weeks 1972	St. Mark's, Lido	Gondolas, Grand Canal
Mario	Peruvian	San Francisco California	plane	2 months 1974	Chinatown, Big Sur	Golden Gate Bridge
Tracey						

Give information about the exchange visits like this

Jean went to England in 1976.

Hans stayed in Venice for two weeks.

Mario took a photograph of the Golden Gate Bridge.

went	travelled
stayed	lived
ate	visited
saw	took

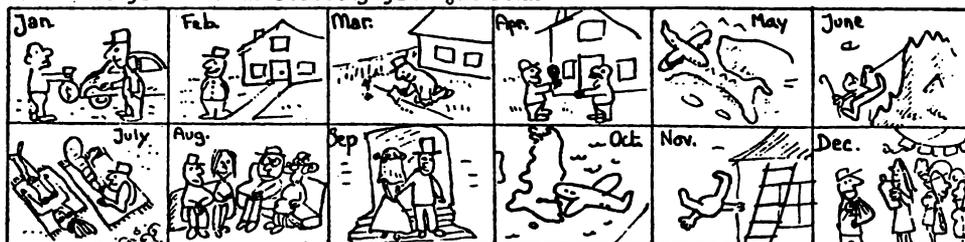
Give information about a holiday or visit you enjoyed. begin like this

..... years ago, I went to...

## UNIT SEVEN (5)

Page 51

## 9. Last year was an exciting year for John



Give information about John's year, like this

sold	bought	planted	lent	went	climbed/ fell/broke
sunbathed met	visited her family	got married	returned	fell/ broke	had a party/ drank

In April, he lent his house to his friend.

In June, he climbed a mountain. He fell and broke his leg.

Ask for and give information about John's year, like this

What happened to John in September? He got married.

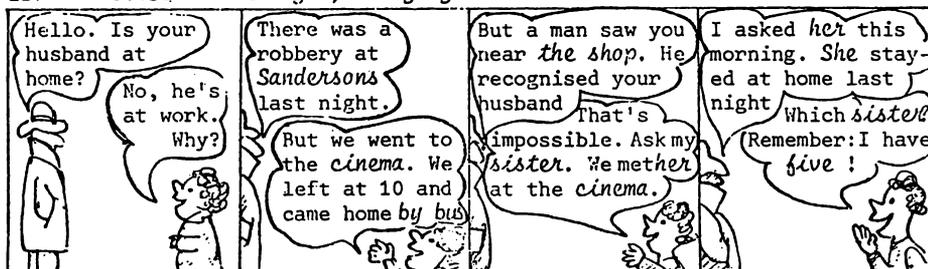
## 10. Give information about what you did last year, like this

In August, I went to the coast. I stayed in a hotel.

## 11. Read the paragraph about John's year and complete it appropriately

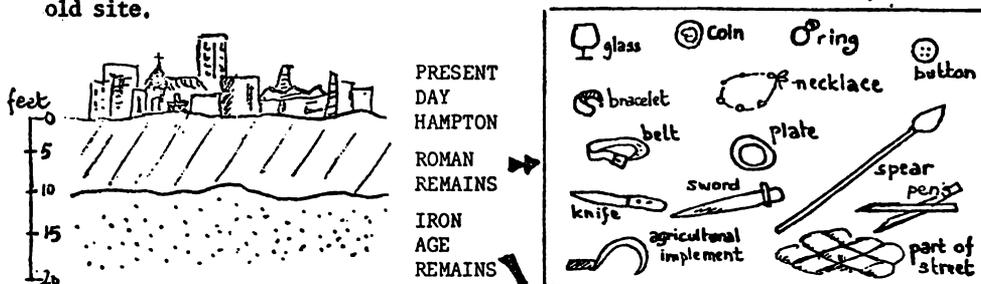
In January, John \_\_\_\_\_ his car. In February, he \_\_\_\_\_ a house and in March \_\_\_\_\_ flowers and trees \_\_\_\_\_ the garden. In April, he \_\_\_\_\_ to his friend and the following month \_\_\_\_\_ to Italy. In June, John \_\_\_\_\_ a mountain; on the way down, he \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ his leg. It was very hot in July and John \_\_\_\_\_ every day. He \_\_\_\_\_ a very pretty girl \_\_\_\_\_ the beach. In August, they \_\_\_\_\_ her family and they \_\_\_\_\_ in September. They \_\_\_\_\_ England \_\_\_\_\_ October. In November, John \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ arm. In December, they all \_\_\_\_\_ a party and \_\_\_\_\_ champagne.

## 12. Practise the dialogue, changing the words in italics

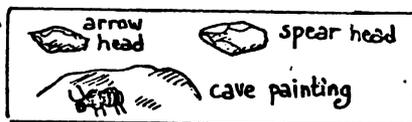


HAMPTON PAST AND PRESENT

Professor Arthur Mole is an archaeologist. He excavates the sites of ancient settlements, digging into the ground very carefully and looking for objects (coins, weapons, tools etc.) or parts of streets and houses. Last year, he formed a team of archaeologists and they worked for six months in the centre of Hampton. They excavated a very old site.



About five feet below the surface, they found objects from the time of the Romans. The Romans lived in large houses and constructed many temples and public buildings. They wore fine clothes: Professor Mole and his team found metal buttons, jewellery and belts. They also found pens, knives and glasses. The Romans wrote letters and books, used implements and drank wine from glasses. However, they usually ate with their fingers. They also cultivated the fields (the archaeologists found ploughs, hoes and other agricultural tools) and built roads (the team found part of a street). They often fought against local tribes: the archaeologists found many weapons on the site. The Romans bought and sold the things they made and grew and the team found a number of different coins, some gold, some silver and some bronze.

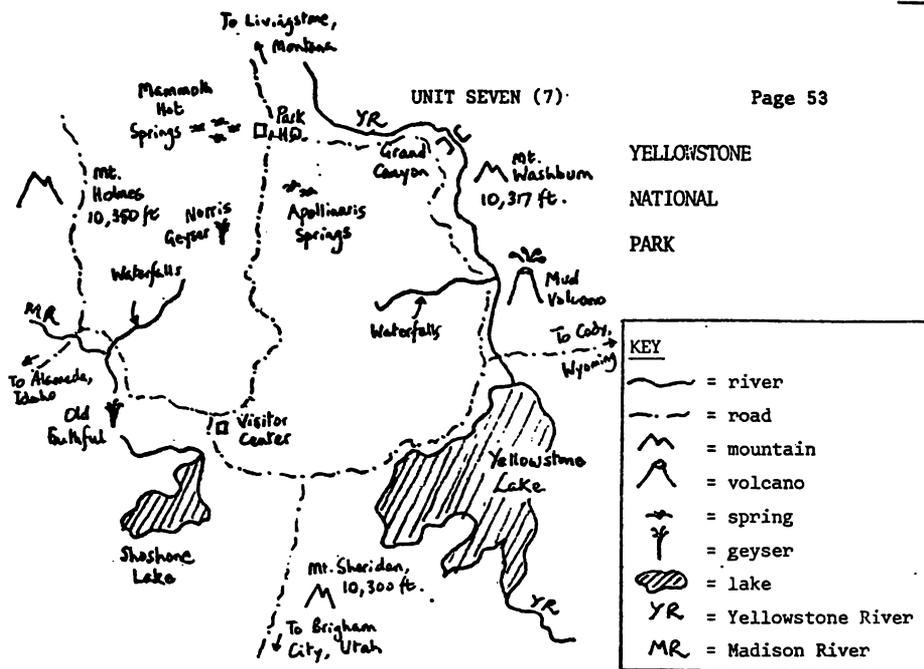


There were some Iron Age remains fifteen feet below the surface. The archaeologists didn't find many things. The people of that time didn't buy and sell: they exchanged things. So they didn't have coins. They didn't cultivate the land either. They hunted animals and the team found some of their weapons. Iron Age people wore animal skins and travelled on foot. They didn't build roads or houses. They lived in huts and ate with their fingers. Sometimes they painted pictures of animals on the walls of their caves. Professor Mole and his team found a picture of a large animal in a buried cave.

A. Match the questions and the answers by writing the letters in the appropriate space below

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| 1. What does Arthur Mole do?                  | A. They look for evidence about   |
| 2. Did the Romans write letters?              | B. No the past                    |
| 3. What do archaeologists do?                 | C. Five feet below the surface    |
| 4. Where did the team find the Roman remains? | D. They excavated a site in Hamp- |
| 5. What did Arthur Mole do last year?         | E. Six months ton                 |
| 6. Did the Iron Age people build roads?       | F. He investigates ancient settl- |
| 7. What did the team do last year?            | G. Yes lements                    |
| 8. How long were they at the site?            | H. He worked on a site in Hampton |

1 F. 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ...



Yellowstone National Park is an area of forests, rivers, lakes, hot springs and geysers in the North-West of the United States. The 3,472 square miles of the park include parts of Wyoming, Montana and Idaho.

The expedition left Cheyenne, Wyoming on July 9th, drove through Cody and arrived at Mammoth Hot Springs, the Park Headquarters, the following day. After talking to one of the Park guides, they drove back past Mt. Washburn and made their camp on the shores of Yellowstone Lake.

There were many things to do in the Park. They went to see Old Faithful, the geyser which erupts every 64 1/2 minutes (Christopher checked it with his watch) and they took photographs of many animals and birds. Madeleine spent hours watching the grizzly bears as they played and lay in the sun. Nat's great interest in birds surprised everyone. There are 200 species in Yellowstone and he took lots of photographs.

There were many other visitors in the Park, which was the first National Park in the United States: it was established on March 1st., 1872. There were also many cars on the roads. The Wests had a wonderful time; every day they sailed on Yellowstone Lake and Helen sunbathed. When they left, she was very brown.

After four days, they were ready to move on to the next stage of their journey: Salt Lake City, in the State of Utah, and then a visit to the Navaho Indians. Frank was already very excited about this but Nat couldn't stop talking about the birds of Yellowstone National Park.

## UNIT SEVEN (8)

Page 54

B. *Match the answers and the questions by writing the letters in the spaces given below*

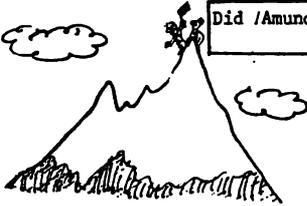
- |   |   |
|---|---|
| 1. Where is Yellowstone National Park?          | A. No                                     |
| 2. Where did they leave from on July 9th?       | B. In the north of the Park               |
| 3. Who watched the grizzly bears?               | C. Yes                                    |
| 4. Did Frank talk about the birds all the time? | D. Nat did                                |
| 5. Did Helen sunbathe every day?                | E. Beside Yellowstone Lake                |
| 6. Where are the Mammoth Hot Springs?           | F. Madeleine did                          |
| 7. Who took photos of the birds?                | G. In the North-West of the United States |
| 8. Where did they make their camp?              | H. Cheyenne, Wyoming                      |

1 G. 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ...

Interaction sequence: expressing one's opinion

*Practise the dialogues, changing the words in italics*





Did Amundsen reach the South Pole in 1911?  
Yes, he did

Mount Everest (8,848 metres) is the highest mountain in the world. Sir John Hunt, a British explorer, led a team of climbers up Mount Everest in 1953. On May 29th., Edmund Hilary (from New Zealand) and Tensing Norkhay (from Nepal) reached the top.

### GREAT ACHIEVEMENTS

ACHIEVEMENT	PERSON(S)	YEAR
Walk on the moon	Aldrin and Armstrong	1969
Transplant a human heart	Christian Barnard	1967
Make the first space flight	Yuri Gagarin	1961
		1953
Fly across the Atlantic	Alcock and Brown	1919
Reach the South Pole	Roald Amundsen	1911

- Listen and put a circle round the appropriate letter for each item (Y = yes; N = no)
  - Y    Y    Y    Y    Y    Y    Y    Y
  - N    N    N    N    N    N    N    N
- Give information about the achievements above, like this  
In 1919, Alcock and Brown flew across the Atlantic.
- Ask for and provide information about the achievements, like this  
When did Yuri Gagarin make the first space flight?  
In 1961.  
What did Aldrin and Armstrong do in 1969?  
They walked on the moon.  
Did Amundsen reach the South Pole in 1911?  
Yes, he did.  
Did Yuri Gagarin make the first space flight in 1953?  
No, he didn't.
- Read the following sentences and complete them appropriately
  - When \_\_\_\_\_ Alcock and Brown flew across the Atlantic? In 1919.
  - When \_\_\_\_\_ Christian Barnard \_\_\_\_\_? In 1967.
  - Did \_\_\_\_\_ the South Pole in 1901? No, \_\_\_\_\_.
  - What \_\_\_\_\_ Hilary and Tensing did in 1953? They \_\_\_\_\_.
  - Did Gagarin \_\_\_\_\_? Yes, he did.

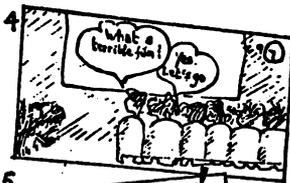
Last night, Mary Smith was at a party...

Her sister Linda was at the cinema with her boyfriend George....

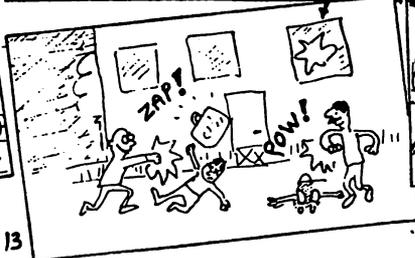
UNIT EIGHT (2)

Page 56

CRIME NEVER PAYS  
Episode 17



Doug and Drisdale left prison two weeks ago....



Dr. Thorn was at home.....

13

5. Listen and write down the number of the picture as appropriate

1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ... 8 ...

6. Give information about each picture, like this

Mary Smith was at a party.  
She felt ill so she went home.  
Doug and Dinsdale left prison two weeks ago.

was	phoned	gave
were	left	saw
heard	felt	had
went	wanted	hit
took	bought	ran
	switched	

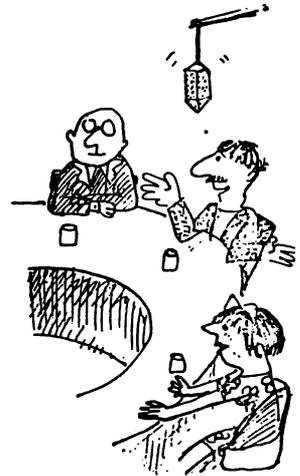
7. Ask for and provide information about the story, like this

- a. Why did George and Linda leave the cinema?  
Because the film was terrible.
- b. What did Dr. Thorn want to watch?  
Disneyland.
- c. When did Doug and Dinsdale see the empty house?  
Three days ago.
- d. What time did Mary go to bed?  
At ten o'clock.
- e. Who phoned the police?  
Linda did.
- f. Did Mary phone the doctor?  
No, she didn't.
- g. Did George make the tea?  
Yes, he did.

8. Practise the following dialogue, changing the words in italics as appropriate



Let's talk to George now.  
Where were you at nine o'clock, George?  
I was at the cinema with Linda.  
What time did you leave?  
At about nine thirty. The film was terrible.  
Where did you go then?  
We went for a cup of coffee. Then we went home.  
What did you do when you heard the noise?  
I ran into the street and hit one of the burglars.  
Thank you, George.



GRAMMAR

DID	George make the tea?	Yes, he did	Mary I	DIDN'T*	phone the doctor
	you phone the doctor?	No, I didn't*			make the tea

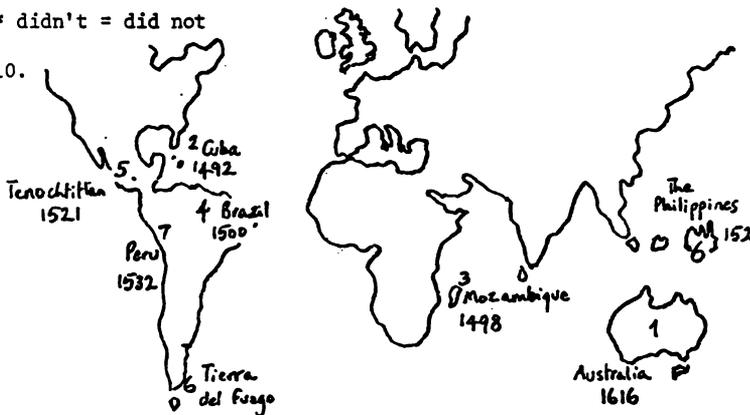
What	DID	Christian Barnard do in 1967?	He transplanted a human heart
When		Yuri Gagarin travel in space?	In 1961
Who		Linda phone?	The doctor
Where		George and Linda have coffee?	In the Starlight café
What time		you leave?	At 10 o'clock
Why		Mary go home?	Because she felt ill.

Who phoned the doctor?  
Linda did

Why did Mr Smith leave the Centre?  
To meet Dr Green at the airport.

\* didn't = did not

10.



KEY
1 Hartog
2 Columbus
3 Vasco da Gama
4 Cabral
5 Cortes
6 Magellan
7 Pizarro

Give information about the map, like this

Cortes discovered Tenochtitlan in 1521.

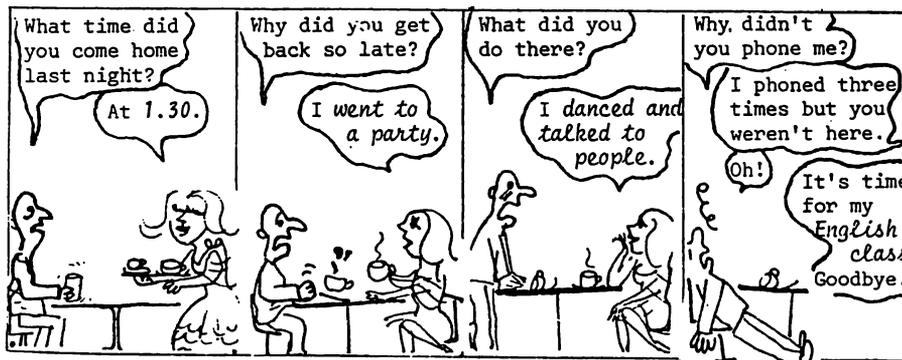
Ask for and give information about the map, like this

Who discovered Australia?  
Hartog did.

When did Pizarro discover Peru?  
In 1532.

1. THE SIMPSONS

EPISODE 117



12. Many people go into and leave the Government Research Centre in Hampton. They all have to sign a special book.

IN			OUT		
NAME	TIME	REASON	NAME	TIME	REASON
Miss Laker	10.20	Interview Director	J. Smith	09.35	meet Dr Green at airport
F. Jones	11.15	inspect fire extinguishers	B. Croft	09.45	see doctor
G. Phillips	11.55	deliver chemicals	Miss Brown	11.20	buy coffee & sugar
Dr. Brown	13.50	examine Director	D. Green	12.40	visit London office
Inspector Blake	15.30	talk to Security officer	Miss Brown	13.40	buy milk
			B. Croft	14.55	see dentist

Give information from the book, like this

Miss Laker entered the Centre at 10.20.  
She went there to interview the Director.

Ask for and give information from the book, like this

What time did Mr Croft leave the Centre?  
At 9.45.

Why did Mr Smith leave the Centre?  
To meet Dr Green at the airport.

13. Read the following sentences and complete them appropriately
- \_\_\_\_\_ Australia? In 1616.
  - \_\_\_\_\_ leave the Centre? At 11.20.
  - Did \_\_\_\_\_ Cuba? ? Yes, he did.
  - \_\_\_\_\_ Peru? Pizarro did.
  - \_\_\_\_\_ the Centre? To interview the Director.
  - \_\_\_\_\_ Brazil? In 1500.
  - \_\_\_\_\_ the Centre? To see the doctor.
14. Look at the story on page 56 and complete the following sentences
- \_\_\_\_\_ Doug and Dinsdale leave prison? Two weeks ago.
  - \_\_\_\_\_ Mary leave the party? Because she felt ill.
  - \_\_\_\_\_ phoned the doctor? Linda \_\_\_\_\_.
  - \_\_\_\_\_ George phone the doctor? No, \_\_\_\_\_.
  - \_\_\_\_\_ Mary go to bed? At 10 o'clock.
  - \_\_\_\_\_ Doug and Dinsdale break the window? Yes, they did.
15. Look at the story on page 56 and complete the following paragraphs
- Doug and Dinsdale \_\_\_\_\_ prison two weeks \_\_\_\_\_. Three days ago they \_\_\_\_\_ an empty house and yesterday they \_\_\_\_\_ some tools. Last night, Mary Smith \_\_\_\_\_ to a party. At 9.30 she \_\_\_\_\_ ill so she \_\_\_\_\_ home and \_\_\_\_\_ to bed.

Her sister Linda \_\_\_\_\_ to the cinema \_\_\_\_\_ her boyfriend George. The film \_\_\_\_\_ so they \_\_\_\_\_.

They \_\_\_\_\_ a cup of coffee and \_\_\_\_\_ went home.

At 10.30, Linda \_\_\_\_\_ the doctor and George \_\_\_\_\_ the tea.

The doctor \_\_\_\_\_ at 11 o'clock. George \_\_\_\_\_ him a cup of tea. Suddenly, they \_\_\_\_\_ a noise. They \_\_\_\_\_ into the street and \_\_\_\_\_ Doug and Dinsdale. Linda \_\_\_\_\_ the police.

### THE STORY OF A WORLD CHAMPION

Cassius Clay was born in Louisville, Kentucky in 1941. The world first noticed him in 1960 when he won a gold medal at the Olympic Games in Rome. He turned professional in the same year and Angelo Dundee became his trainer in October 1960. "Clay was a modest young fighter," says Dundee. "He used to run seven miles across Miami, Florida from his hotel to the gymnasium. In the gym, he always put on his own gloves."

Later, however, Clay became famous for talking. People used to call him "the Louisville Lip". In 1964, Cassius Clay beat Sonny Liston and became the World Heavyweight Boxing Champion. As a boxer, he was fast and aggressive. His trainer said:

"He floats like a butterfly and stings like a bee." *Clay beat Sonny Liston again in 1965*

At this time, Clay became a Black Muslim and changed his name to Mohammed Ali. He continued to win fights. In 1965, for example, he fought Floyd Patterson, ex-world champion, and knocked him out in the 12th round.

In April 1967, Ali refused to join the U.S. Army and fight in Vietnam. As a Muslim, he objected to the war. He went to many meetings, especially in universities, and told people why he didn't like the war. He liked to speak to students. When Ali refused to join the army, the authorities sentenced him to five years in prison. The boxing authorities took away his title and his licence to fight. Ali didn't fight again for three and a half years. But on June 28th 1971, the US Supreme Court changed the decision: they said Ali really was a conscientious objector.

He began to fight again in 1970. On March 8th 1971, he fought Joe Frazier for the World Title and lost. But he was not discouraged and in 1974 he had another chance to win the world title. He beat George Foreman in Kinshasa, Zaire and kept the title until February 1978, when Leon Spinks beat him in Las Vegas.

Was Ali "the Greatest"? Many people all over the world thought so.

Ali at age 12.



## UNIT EIGHT (7)

- Page 61

- A. Read the following sentences and choose the best answer
- When did Cassius Clay first become famous?  
(a) In 1960 (b) In 1964 (c) In 1967
  - Where did he use to run 7 miles?  
(a) In Louisville (b) In Miami (c) In Rome
  - When did Clay change his name?  
(a) In 1960 (b) In 1964 (c) In 1967
  - How long did Clay hold the world title the first time?  
(a) 2 years (b) 3 years (c) 4 years
  - Who did Clay beat to win the title the second time?  
(a) Frazier (b) Liston (c) Foreman
  - Where did he lose his title?  
(a) Rome (b) Kinshasa (c) Las Vegas

THE STORY OF AN ANTHROPOLOGIST

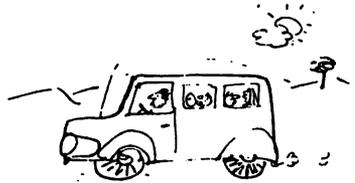
Frank West's interest in anthropology began when he was seven years old. His father was a university lecturer and the University of Australia offered him a job. So the family left England and lived in Canberra, the Federal Capital, for three years.

Frank's father liked to travel. Every weekend the whole family used to set off in their big truck to visit a village or a town, a mountain or a lake. In the school holidays, they used to go much further. They especially liked to visit aborigine settlements. Young Frank learned a little of the aborigine language and he used to sit on the ground with the children and play their games.



Later, back in England, Frank used to go to the local public library to study anthropology books. He began with the Australian aborigines but his interest soon spread to other parts of the world. In 1955, Frank applied to the University of Cambridge to study social anthropology. But in the spring of that year, Frank's father died from a heart attack. His mother didn't have enough money to send him to university so Frank got a job in a factory in Manchester. In the evenings, he studied computer science at the local technical college. In 1960 he passed his exams and, in the following year, joined a big company.

But his interest in anthropology continued. He attended classes at different universities. In 1965, he married Helen Clark, a well-known amateur botanist and they spent their honeymoon in Central Africa. Frank studied the Knetelbedi tribe and published a book about them. Two years later, Helen's book on the plants appeared. Last year, Nat Wilkins, the American anthropologist invited Frank to join his expedition to the Amazon. Frank accepted and now he is enjoying every minute of the trip.



## UNIT EIGHT (8)

Page 62

B. Read the following sentences and choose the appropriate answer (T = true; F = false)

1. Frank West was born in Australia. T F
2. Frank West's father taught at the University of Australia for three years. T F
3. Frank West studied anthropology at Cambridge University. T F
4. Frank began to work in a factory before his father died. T F
5. Helen's book was published in 1967. T F
6. Frank is a professional anthropologist. T F

C. Complete the following sentences with a word or phrase from the two passages

1. In 1964, Clay \_\_\_\_\_ a Black Muslim and \_\_\_\_\_ his name.
2. Frank West worked in a factory but he \_\_\_\_\_ study anthropology.
3. In 1967, Helen West \_\_\_\_\_ a book about plants.
4. Helen West is an \_\_\_\_\_ botanist; Cassius Clay became a \_\_\_\_\_ boxer in 1960.
5. Frank West \_\_\_\_\_ Nat's invitation; Ali \_\_\_\_\_ to join the army.
6. Ali \_\_\_\_\_ from 1967 to 1970.

Interaction sequence: agreeing and disagreeing with the opinions of others

Practise the dialogue, changing the words in italics

I think *Geography* is *interesting*.

AGREE

DISAGREE

So do I.

I agree.

Really? I don't. I think it's *boring*.

I disagree.

boring	interesting
easy	difficult
relevant	irrelevant
stimulating	tedious.

1. KENYA, AFRICA



Hunters  
caught them  
in a net →

THE LIONS IN 1977

2. CHESSINGTON, ENGLAND



THE LIONS NOW

3. BAYSWATER LONDON



She  
married a  
millionaire  
→

JEAN IN 1977

4. ACAPULCO, MEXICO



JEAN NOW

1. Listen to the sentences and choose the number of the appropriate picture

1.  $\frac{1}{2}$    2.  $\frac{1}{2}$    3.  $\frac{1}{2}$    4.  $\frac{1}{2}$    5.  $\frac{1}{2}$    6.  $\frac{3}{4}$    7.  $\frac{3}{4}$    8.  $\frac{3}{4}$    9.  $\frac{3}{4}$    10.  $\frac{3}{4}$

2. Give information about the lions and about Jean, like this

In Kenya, the lions used to hunt antelopes.  
Now they eat horsemeat.

In London, Jean used to work 8 hours a day.  
Now she doesn't work at all.

sleep in the sun run 20 km. a day play with their babies be free etc.
earn £40 a week live with her mother wash people's hair drink tea etc.

3. Ask for and provide information about the lions and about Jean, like this

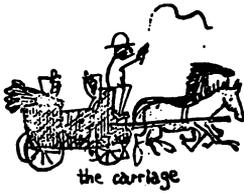
Did the lions use\* to live in a cage?  
No, they didn't. They used to live in the bush.

What did Jean use\* to drink?  
Tea, mostly.

What does she drink now?  
Champagne and lemonade.

eat horsemeat see people be bored see people etc.
be suntanned spend \$1,000 a week stay in bed all morning etc

\*sometimes: used



the carriage

UNIT NINE (2)



the family

Page 64



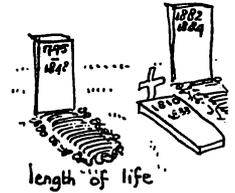
Sundays



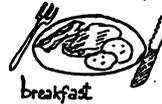
Study - the governess



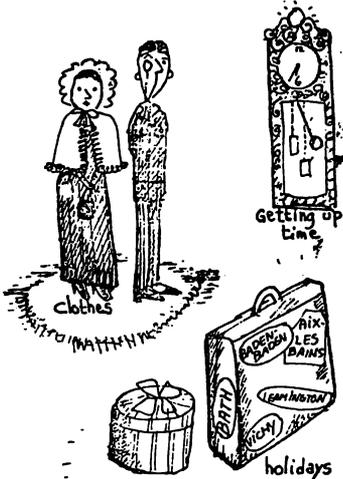
entertainment at home



length of life



breakfast



Clothes

Getting up time

holidays

Horsforth Manor  
(1875)

p.167

good bye and went up to her room.

Caroline went to bed very late that night. She was very happy and she slept well. The next day was Sunday, April 17th. Caroline woke up at eleven o'clock and went to church. She did not have breakfast but put on a pair of trousers and walked the two miles to the Rectory to tell Susana about her engagement to Mr. Worthington.

The two girls had lunch very late, and then Caroline played the piano and Susan sang. The house was very quiet: Susana had only one sister and she was away at school. Her Aunt Alice and her cousins were in Bath for a month.

The afternoon was warm and fine. The two friends went by carriage to the village and had tea by themselves at a small hotel.

Caroline was very happy and talked without

NOTE: Queen Victoria was Queen of England from 1837 to 1901. We call this period of English history "The Victorian Age" and refer to the people as "The Victorians".

## BIBLIOGRAFIA

- Allen, J. P. B. y Alan Davies, eds., Testing and Experimental Methods, Londres: Oxford University Press, 1977.
- Allen, J. P. B. y S. Pit Corder, eds., Papers in Applied Linguistics, Londres: Oxford University Press, 1975.
- Allen, J. P. B. y S. Pit Corder, eds., Techniques in Applied Linguistics, Londres: Oxford University Press, 1975.
- Bell, Robert T., "Functional Models of Language - The Components", de Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems, Londres: B.T. Batsford Ltd., 1976. pp 82-87.
- Brinton, Ethel et al, Active Context English Book I, Londres: MacMillan Education Ltd., 1971.
- Campbell, Robin y Roger Wales, "The Study of Language Acquisition", en Lyons, John, New Horizons in Linguistics, Middlesex: Penguin Book Inc., 1975, pp 242-260.
- Cazden, W. y Dell Hymes. eds., Function of Language in the Classroom, Nueva York: Columbia University Press, 1972.
- Chomsky, Noam, "Methodological Preliminaries", de Aspects of the Theory of Syntax, Massachusetts: The M.I.T. Press, 1975, pp 3-62
- Crystal, David, Linguistics, Middlesex: Penguin Books Inc., 1971,
- Contreras, Heles, "Introducción" de Los fundamentos de la gramática transformacional, México: Siglo Veintiuno, 1976, pp 5-41.
- Davies, Paul et al., Express English Book I, Londres: MacMillan Education Ltd., 1978.

- Davies, Paul et al., New Contemporary English Book II, Londres: Mac Millan Education Ltd., 1978.
- DeCamp, David, "Linguistics and Teaching Foreign Languages", en Hill, Archibald A., ed., Linguistics, Washington: Forum Lectures, 1969, pp 137-145.
- Downie, N.M. y R.W.Heath, Métodos estadísticos aplicados, México: Harper and Row Publishers Inc., 1973.
- Grimshaw, Allen D., "Sociolinguistics", en Sola, I. de y W. Schraum, eds., Handbook of Communication, Chicago: Rand McRally College Publishing Co., 1973, pp 49-93.
- Gumperz, John J., "The Communicative Competence of Bilinguals: Some Hypotheses and Suggestions for Reserach", en Language in Society, abril de 1971, vol.I, pp 143-154.
- Halliday, M.A.K., "The Functional Basis of Language", en Bernstein, Basil, ed., Applied Studies towards a Sociology of Language, Boston: Routledge and Kegah Paul, 1975, pp 343-365.
- Halliday M. A. K., "Language Structure and Language Function", en Lyons, John, New Horizons in Linguistics, Middlesex: Penguin Books Inc., 1975, pp 140-165.
- Harris, David P., Testing English as a Second Language, Nueva York: McGraw-Hill Book Co., 1969.
- Hymes, Dell, "Models of the Interaction of Language and Social Life", en Hymes, Dell y John Gumperz, eds., Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, pp 52-71.

- Hymes, Dell, On Communicative Competence, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1971, pp 269-293.
- Hymes, Dell, "Towards a Descriptive Theory", en Hymes, Dell y John Gumperz, Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, pp 52-71.
- Long, Michael H., "Group Work and Communicative Competence in the ESOL Classroom", en Burt y Dulay, eds., New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education, Washington: TESOL, 1975, pp 211-223.
- Lyons, John, Chomsky, Glasgow: Fontana/Collins, 1975.
- Mackey, William F., "Learning Second Language", de Language Teaching Analysis, Bloomington y Londres: Indiana University Press, 1965, pp 107-126.
- Pit Corder, S., Introducing Applied Linguistics, Middlesex: Penguin Books Ltd., 1973.
- Pride, J. B., "Sociolinguistics", en Lyons, John, ed., New Horizons in Linguistics, Middlesex: Penguin Books Ltd., 1975, pp 287-301.
- Saussure, Ferdinand de, "The Object of Linguistics" en Course in General Linguistics, Nueva York: McGraw-Hill Book Co., 1966, pp 7-17
- Searle, J.R., ed., The Philosophy of Language, Londres:Oxford University Press, 1971.

Seliger, Herbert W., "Does Practice Make Perfect? A Study of Interaction Patterns and L2 Competence", en Language Learning, num. 2, diciembre de 1977, pp 263-278.

Spiegel, Murray R., Theory and Problems of Statistics, Nueva York: McGraw-Hill Book Co., 1961.

Texas Instruments Incorporated, Applied Statistics, Texas: Texas Instruments Incorporated, 1977.

Van der Geest, Ton, Some Aspects of Communicative Competence and their Implications for Language Acquisition, Amsterdam: Van Gorcum and Co., 1975, pp 23-27.

Ya-Lun Chou, Análisis estadístico, México: Nueva Editorial Interamericana, S. A. de C. V., 1972.

Widdowson, H.G., Teaching Language as Communication, Londres: Oxford University Press, 1978.