



3
2 y

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Estudio Comparativo de Dominio de la
Lengua Materna entre Estudiantes de una
Escuela Monolingüe y una Escuela Bilingüe.**

T E S I S A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN LETRAS INGLESAS
P R E S E N T A
HUBERTA BURKART ALATORRE

MEXICO, D.F.

1985



U. N. A. M.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABERTA



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 está 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.

		págs.
I	INTRODUCCIÓN	1
	-PROPÓSITOS GENERALES	8
	-ASPECTOS DEL PROBLEMA	10
II	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	12
	2.1 APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL NIÑO	15
	2.2 APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA (PROCESO EN EL AULA)	17
	2.3 BILINGUALISMO	20
	2.4 EL NIÑO BILINGÜE	22
III	ESTUDIO EMPÍRICO Y DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA	25
	3.1 METODOLOGÍA	29
	3.2 RESULTADOS	35
IV	CONCLUSIONES	43
V	BIBLIOGRAFIA	46
	APÉNDICE I	50
	APÉNDICE II	56
	APÉNDICE III	59
	APÉNDICE IV	63
	APÉNDICE V	65
	APÉNDICE VI	66

I INTRODUCCIÓN

Es sorprendente la poca documentación que existe respecto a estudios sobre la adquisición de una segunda lengua (L_2) en niños. La falta de trabajos publicados sobre niños bilingües en inglés y español, ha dado lugar a que algunos de los conceptos que se tienen acerca de los efectos negativos del bilingüismo(1) sean resultado de consideraciones teóricas y den lugar a algunas de las siguientes interrogantes:

- a) ¿Implica la adquisición de una segunda lengua procesos diferentes a los que se utilizan en el aprendizaje de la lengua materna?
- b) ¿Es la interferencia una consecuencia inevitable del bilingüismo?
- c) ¿Hasta qué punto tiene el bilingüismo consecuencias (negativas o positivas) en la inteligencia, en el aprovechamiento del programa de estudios o en la lengua materna?

James Cummins (2) menciona algunas de las hipótesis que contienen este tipo de planteamientos: i) la del "desarrollo independiente" (developmental interdependence) que sostiene que cuando se expone al alumno a la L_2 , el desarrollo de

1. Cabe señalar que en este caso y para los fines de este trabajo, entendemos por bilingüismo la enseñanza de la lengua materna (L_1) el español y lengua extranjera (L_2) el inglés impartida en las llamadas escuelas bilingües en México.
2. Cummins, James, "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", Review of Educational Research, Vol. 49, 1979, p. 222.

competencia que pueda lograr en L_2 es el mismo que desarrolla en su L_1 , y ii) la hipótesis del "umbral" (threshold), la cual propone que pueden existir distintos niveles de umbrales en la competencia lingüística que el niño bilingüe debe atravesar para evitar desventajas cognoscitivas y permitir que los aspectos potencialmente benéficos del bilingüismo influyan en su funcionamiento cognoscitivo y académico.

No menciona este estudio a qué aspectos benéficos se refiere, lo que sí aclara acertadamente el profesor Cummins es que estas hipótesis son parte de un marco teórico en el que se toma un modelo de educación bilingüe y en el que los resultados se generalizan y además se explican como una función de interacción entre los antecedentes socio-culturales, la asimilación del alumno(child input) y el enfoque educativo. De ahí que muchas de las evaluaciones sobre los efectos del bilingüismo llevadas a cabo hayan fallado al incorporar únicamente la posibilidad de estas interacciones en sus diseños de investigación, sin haber tomado en cuenta la particularidad de cada estudio.

Por otro lado, Macnamara (3), citado en el mismo artículo, presenta su hipótesis del "efecto de balance" (balance effect) y propone que las habilidades del niño en la L_1 se verán menguadas al adquirir su L_2 . Pero el problema sobre la idea de la influencia negativa del bilingüismo también estriba en que los lingüistas de hace unos años se interesaron más en las áreas de

descripción y en los cambios del lenguaje, que en el proceso de adquisición del mismo. Influye además el hecho de que los investigadores que han estudiado el bilingüismo frecuentemente carecen de un entrenamiento lingüístico adecuado. En algunos casos se conjugaron el lingüista entrenado y el sujeto bilingüe pero, desgraciadamente, el tiempo y la paciencia requeridos para llevar a cabo el proyecto apropiado resultaron barreras infranqueables. Es decir, los estudiosos de la adquisición del lenguaje en la práctica se encontraron con que la corroboración de sus hipótesis llevaba demasiado tiempo y esfuerzo, se les agotaban los recursos económicos, los resultados que obtenían no eran los esperados y se topaban con que sus hallazgos carecían de interés para los especialistas en este campo. Además, algunos lingüistas entrenados (4) se ocuparon sólo de los datos lingüísticos del proceso que les interesaban. De ahí que se encuentren con más frecuencia estudios sobre fonología, morfología y sintaxis, que sobre aspectos lexicológicos y semánticos.

Afortunadamente, al evolucionar la metodología para la recolección de datos y análisis, algunos de estos problemas han llegado a solucionarse. Nuevos enfoques y estudios más sistematizados han formado la base para una nueva comprensión del lenguaje y su adquisición. Teóricamente, tanto educadores como

4. Cf. Davis, F.B., Philippine Language Teaching Experiments, Quezon City: Alemar-Phoenix, 1967, pp. 18-24.
- Cohen, A.D., "The Culver City Spanish Immersion Project: The First Two Years", Modern Language Journal, 58, 1974, pp. 95-103.
- Swain, M., Working Papers in Bilingualism, Ontario Institute for Studies in Education, Ontario, 1978, pp. 13-24.

lingüistas comparten una preocupación por el papel crítico que desempeñan factores como el cultural, las estructuras sociales, atributos cognoscitivos y actitudes dominantes en la educación bilingüe. Sin embargo, en la práctica y quizá justificadamente, las distintas preocupaciones se pueden definir de manera más concreta. Para el educador, su interés principal se concentra en la educación. Para el lingüista, en el lenguaje.

Debido al énfasis que en los últimos diez años se ha dado a la instrucción bilingüe, en Estados Unidos ha surgido la necesidad de obtener mayor información para mejorar los programas de este tipo de educación. De ahí que las preocupaciones, tanto de lingüistas como de educadores, hayan tenido que ampliarse hacia la investigación más sistemática de los factores culturales, las estructuras sociales y el aspecto cognoscitivo que intervienen en el proceso de la adquisición de una L_1 y una L_2 .

Así, la tarea de investigación lingüística debería inclinarse hacia una descripción detallada de las herramientas necesarias en la adquisición de una L_2 . La tarea del educador por otra parte, debería ser la de elaborar e implementar métodos que mejoren y ayuden al aprendizaje del L_1 y L_2 .

Entender los procesos de adquisición del lenguaje en general y la adquisición de la segunda lengua (L_2) en particular, deberá ser el objetivo lógico del lingüista preocupado con la educación bilingüe. El significado "adquirir un lenguaje" puede parecer evidente a primera vista, pero al reflexionar sobre este concepto, resulta lícito pensar que el dominio de un lenguaje se puede enfocar desde dos ángulos. Por un lado, puede significar la

adquisición de las características fonológicas, sintácticas y semánticas necesarias para la comprensión de producción de oraciones "correctas" estructuralmente. Pero para dominar un lenguaje el conocimiento de los aspectos formales del mismo debe ir aunado al conocimiento del sistema funcional de ese lenguaje. Es precisamente esta llamada "competencia funcional" la que denotará la habilidad del hablante para usar ese lenguaje adecuadamente al lograr sus propósitos comunicativos sin importar la situación en que se encuentre. Bloom (5) distingue estos dos niveles en el niño de edad escolar y los denomina "aprendiendo a hablar" y "hablar para aprender" (talking to learn). "Aprendiendo a hablar" es el proceso por el cual el niño aprende el lenguaje y su relación con los sistemas generales del conocimiento humano y los mecanismos psicológicos implícitos en la comprensión y la producción del habla. "Hablar para aprender" es la aplicación de estos conocimientos para reafirmarlos y ampliarlos. Esta diferencia tiene significación aquí, ya que el niño bilingüe se encuentra en la situación de aprender y hablar un lenguaje que a su vez tiene que utilizar en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es interesante analizar el proceso de adquisición de la L_1 y L_2 desde el enfoque presentado por G. Richard Tucker y Stephen Cahir (6) en un artículo que fué

5. Cf. Bloom, L., "Language Development", in Review of Child Development Research, Vol. 4, 1974, pp. 224-241.

6. Tucker G. Richard y Stephen Cahir, "Directions for Future Research Within the Context of Bilingual Education Programs", copia de mimeógrafo inédita, pp. 4-8.

presentado en el Tercer Simposio Internacional de Fronteras del Dominio del Lenguaje y Pruebas Dominantes en la Universidad de Illinois del Sur, en septiembre de 1979. Estos autores afirman que durante el proceso llamado "natural" o sea cuando el niño adquiere su primera lengua (L_1), su lengua materna, está más preocupado en comunicarse que en la propiedad o corrección con que lo hace. Los pequeños aprendices de la primera lengua tienen el derecho a equivocarse ya que a su vez proporcionan esparcimiento para los adultos que ven en esto una fase normal en su desarrollo.

Desgraciadamente, no sucede lo mismo en el proceso de adquisición de la segunda lengua, en el cual se exige un nivel irreal de perfección; se concentra más la atención en las propiedades formales del lenguaje que en las áreas funcionales.

Recientemente las investigaciones de la adquisición de la L_2 a nivel funcional se han incrementado, influenciando y ayudando con ello la metodología empleada en la enseñanza de una L_2 .

Tradicionalmente, el enfoque de las investigaciones en bilingüismo se centra en su influencia sobre la capacidad intelectual y el aprovechamiento de las materias que estudian los niños. Si se presupone que la función lingüística está íntimamente ligada a la función cognoscitiva, la interrogante del efecto del bilingüismo en la capacidad intelectual resulta una anomalía. Sería más interesante preguntar ¿cuál es el efecto del bilingüismo sobre la inteligencia? En algunos

proyectos como los que menciona Barry McLaughlin (7) se informa que el bilingüismo ejerce un efecto negativo en la inteligencia. Según Seidl y Smith, el sujeto bilingüe se ve forzado a pensar en una lengua y a hablar en otra, es decir, el bilingüismo se toma como una carga mental que causa fatiga intelectual con el subsecuente resultado de que el niño se ve indeciso y confundido. Para estos autores, el sujeto bilingüe se ve afectado negativamente en pruebas de inteligencia, especialmente en aquellas en que se exige una "competencia funcional". Darcy (8) por su parte, manifiesta que en estudios de pruebas verbales los niños bilingües salieron por debajo de la media, pero no así en las no-verbales.

Por otra parte, en otros estudios mencionados en el mismo artículo, Jones (9) y Rüge-Dravina (10), no se encontró que el bilingüismo llegase a afectar el desarrollo de la inteligencia del niño. De lo anterior se podría inferir que las creencias acerca del efecto negativo del bilingüismo en la inteligencia derivan de pruebas de capacidad verbal, en las cuales el sujeto bilingüe se encontraba en desventaja ya que su "competencia funcional" en la L₂ no es una muestra de su capacidad

7. McLaughlin, Barry, "Second Language Learning in Children", Psychological Bulletin, Vol. 8/No. 3, May 1977, pp. 438-459.
8. Darcy, N.T., "Bilingualism and the Measurements of Intelligence: A Review of a Decade of Research", Journal of Genetic Psychology, 1963, pp. 259-282.
9. Jones, W.R., "Bilingualism in Welsh Education", citado en McLaughlin, op. cit., p. 8.
10. Rüge-Dravina, V., "Mehrsprachigkeit im Vorschule", citado en McLaughlin, op. cit., p. 8.

intelectual. También se podría deducir que no existen pruebas evidentes de que el bilingüismo per se afecte estructuras básicas en el conocimiento general, ya que las pruebas aplicadas medían la estructura de la enseñanza y no el fenómeno del bilingüismo.

En nuestro país aún prevalecen ciertas ideas sobre los efectos, más bien negativos, que puede ejercer el bilingüismo (inglés-español) en el desarrollo cognoscitivo e intelectual del niño. Podemos suponer que estas ideas se derivan de hipótesis como la del "umbral" o la del "efecto de balance", o de investigaciones o proyectos como los aquí mencionados. Dada la escasez de bibliografía y las pocas investigaciones efectuadas sobre el fenómeno del bilingüismo en nuestro medio, nos limitamos a hacer adaptaciones y deducciones de la bibliografía y trabajos a nuestro alcance para sacar nuestras propias conclusiones.

Por tanto, estudios como el que aquí se realiza, son necesarios para obtener datos más específicos y científicos sobre el desarrollo del bilingüismo y sus efectos en México, así como para poder hacer los cambios necesarios a nuestros programas y métodos de enseñanza y lograr que se ajusten más a nuestras necesidades.

PROPÓSITOS GENERALES

El presente trabajo incluye una revisión bibliográfica sobre el problema del aprendizaje de una segunda lengua y presenta los resultados de un estudio comparativo de dominio de la lengua materna entre los estudiantes de una escuela monolingüe y los de

una escuela bilingüe, en México. Los resultados permitirán valorar si el alumno bilingüe presenta diferencias en cuanto a su rendimiento escolar.

Los datos fueron manejados de tal manera que permitieron llevar a cabo los principales objetivos de este trabajo:

- i) identificar instrumentos que puedan ser útiles para un estudio sobre el bilingüismo, y
- ii) proponer estudios similares que nos aproximen a este tipo de problemas, los cuales han sido poco estudiados en nuestro país.

EL MÉTODO DE INDAGACIÓN PRELIMINAR

Se consultó bibliografía predominantemente norteamericana y canadiense, ya que en estos países ha habido más interés, necesidad y recursos económicos para estudiar el fenómeno del bilingüismo.

En lo que respecta a la identificación de instrumentos y a su aplicación, se consultaron los siguientes textos: Writing English Language Tests de J. B. Heaton, que presenta una variedad de opciones y análisis en cuanto a la objetividad de exámenes. También incluye una serie de cuestionarios que son una reproducción de los que se aplican por el Cambridge Examination Syndicate, así como una serie de reactivos-muestra que se emplean en exámenes de proficiencia como el TOEFL (Test of English as a Foreign Language), EPTB (English Proficiency Test Battery), Test in English Overseas, etc. Se utilizó Language

Testing de Roberto Lado, como referencia al marco teórico en cuanto a la teoría relativa a examinar el inglés como lengua extranjera y Testing Communication Performance de Carroll, que describe en detalle el proceso de elaboración de pruebas basadas en las micro-habilidades de Munby. La evaluación de estas micro-habilidades se basa en una serie de tareas pequeñas para tratar de forzar el uso de una de ellas, por ejemplo, por medio de reactivos de opción múltiple.

Para las calificaciones de desempeño oral, aunque se sigan ciertas pautas marcadas en el libro de Heaton arriba mencionado, la calificación tenderá a ser subjetiva, ya que finalmente la apreciación final será la del maestro o evaluador y recaerá en su juicio más que en un parámetro determinado y objetivo. Las pautas de la escala se presentan más adelante, como apéndice V.

ASPECTOS DEL PROBLEMA

Resulta difícil especificar, de manera detallada y significativa, el dominio del lenguaje. Pero es aún más difícil determinar si un alumno ha alcanzado el nivel requerido de manejo de la L₂ en un contexto determinado. Ninguno, o casi ninguno, de los exámenes de lengua extranjera existentes - tanto para evaluar el dominio alcanzado por los niños como por los adultos - ha producido resultados válidos y confiables para medir las cuatro habilidades básicas: entender, leer, hablar y escribir.

Dada la naturaleza y extensión de este trabajo, sólo fue posible intentar una evaluación del dominio de la L_1 de un grupo de alumnos de una escuela monolingüe y en otro de una institución bilingüe. En vista de que no se tomaron en cuenta ciertas variables que se sabe pueden afectar el nivel de los niños de manera individual, los resultados obtenidos en este estudio deben de considerarse como preliminares y deberán ser interpretados sólo como sugerentes, hasta que sean debidamente confirmados con estudios más amplios y rigurosos.

II LENGUAJE Y COMUNICACION

Benjamin Whorf propone en su hipótesis sobre la adquisición del lenguaje que éste está determinado por la forma en que podamos catalogar nuestras experiencias y conceptualizar nuestro medio ambiente:

"...las analogías de las fórmulas lingüísticas analizan, clasifican y colocan la situación de un modo amplio e inconscientemente conformado según los hábitos lingüísticos de un grupo determinado. La gramática tiene una relación con la civilización. El mundo de nuestro pensamiento determinado lingüísticamente, no sólo colabora con nuestros ídolos o ideales culturales, sino que llega a comprometer incluso a nuestras reacciones personales de sus modelos dándoles ciertos caracteres típicos".(1)

Con el objeto de comprobar tal hipótesis, Fishman (2) llevó a cabo un estudio con dos grupos de niños. Uno de los grupos hablaba sólo inglés, el otro, sólo navajo. Una característica de la lengua navajo es que ciertas formas verbales que se refieren al manejo de los objetos - las equivalentes a levantar, dejar caer, etc. - requieren formas específicas, que dependen de la naturaleza del objeto que se maneja. (En navajo hay once diferentes formas verbales para la selección de los objetos: uno para objetos largos y flexibles, uno para los redondos y angostos, uno para objetos redondos espirales, etc.). Las tareas asignadas fueron de discriminación visual

1. Whorf, Benjamin Lee, Lenguaje, pensamiento y realidad (Trad. de José M. Pomares), Editorial Barral, Barcelona, 1970, p. 155.
2. Fishman, Joshua, The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning, Valdam, (Trends in Language Teaching), New York, 1966, p. 128.

en que los niños pequeños se guían más por el color que por la forma. Los niños que hablaban navajo tendían a elegir guiados por la forma, a una edad significativamente más temprana que los niños de habla inglesa. El hecho de que la lengua navajo requiere de atención en las formas, los contornos y los materiales de las cosas, aparentemente hacía que a los niños que hablaban navajo les llamara más la atención este aspecto de su medio ambiente.

La evidencia que se ofrece para la conclusión de Whorf se deriva de la comparación de las características estructurales y léxicas de varias lenguas, en particular las indígenas norteamericanas, y se complementa con la información de índole psicológica. El lenguaje tiene una naturaleza moldeadora sobre el pensamiento, puesto que el habla es una respuesta que tiene un patrón que se aprende sólo cuando los moldes cognoscitivos que lo gobiernan han sido aprendidos. La estructura léxica del habla que el niño escucha le puede guiar en la categorización de su medio (3).

En el proceso de comunicación, la lengua desempeña un papel de primera magnitud por ser el instrumento más perfeccionado de comunicación. El concepto de comunicación se amplía al tomar en cuenta otros medios que incluyen los procesos en los cuales la conducta -consciente o inconsciente- de un ser humano actúa como estímulo en forma intencional o no con respecto a la conducta de otro u otros seres humanos. No hay que olvidar que aunque la comunidad tenga a su disposición el mismo equipo de

3. Cf. Brown, Roger, Psycholinguistics, Mac Millan, Co., London, 1972, pp. 223-250.

expresión semántica, estos medios en muchas ocasiones no coincidirán entre todos los individuos debido a sus diferentes experiencias. La palabra de una oración es un conjunto de asociaciones que no son exactamente iguales para dos personas. Tampoco tendrán las palabras o las oraciones exactamente el mismo contenido semántico para estas personas. Además, hay con un alto contenido emotivo que no pueden expresar satisfactoriamente un sentimiento. (4)

Tanto las teorías de la lengua, como las del proceso de comunicación nos permiten analizar y reconocer la enorme importancia e influencia que tienen sobre la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que éstos se verán directamente afectados por nuestras ideas acerca de lo que es una lengua y cómo funciona.

4. Cf. Pei, Mario, The Story of Language, The New American Library, New York, 1949, pp. 188-120.

2.1 APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL NIÑO

La interrogante de cómo adquiere el niño la habilidad de entender y hablar su lengua materna sigue preocupando a muchos lingüistas y psicólogos. Hasta finales de 1950, algunos investigadores como Osgood y Skinner creían que el aprendizaje de una lengua implicaba o incluía los mismos principios que gobernaban a cualquier otra situación de aprendizaje.

El aprendizaje de una lengua, desde el punto de vista de los conductistas, es la formación de hábitos o el resultado del aprendizaje de un gran número de elementos discretos; ya en la práctica se adquiere la habilidad para manejar estos elementos en forma automática. Sin duda, la psicología conductista ha ayudado a la pedagogía pues se ha logrado que se ejercite la memoria o retención, lo cual es de gran importancia para la comprensión y producción de la L_2 .

Sin embargo, estudios más recientes han demostrado que sería imposible formarse el suficiente número de hábitos de lenguaje que incluyesen el potencial de necesidades comunicativas de la vida diaria.

Se ha dicho también que los hábitos adquiridos en un salón de clase no son fácilmente transferibles a situaciones reales. Aunque no estamos totalmente de acuerdo con este último punto, reconocemos que se ha hecho y se está haciendo mucho para que la metodología empleada en el salón se acerque cada vez más a los estímulos que recibe el alumno fuera de él.

El que el aprendizaje de L_2 , aún en el salón de clase, revele patrones y regularidades similares a las encontradas en L_1 , surgió de estudios de "análisis de errores". Investigadores como Richards (1) observaron que además de los errores atribuidos a la interferencia de la L_1 , existían otros que eran sistemáticos y que no se debían a dicha interferencia. Estos errores se presentaron en alumnos de distintas procedencias o con distintos antecedentes que estudiaban la misma lengua "meta" (target language).

A raíz de este hallazgo otros investigadores como N. Bailey, C. Madden, S. Krashen (2) y G. R. Tucker (3) entre otros, se dedicaron a examinar varias de las facetas del sistema del habla adquirido por alumnos de L_2 . Los resultados de estas investigaciones proponen que el desempeño del alumno de L_2 no es al azar y no está desorganizado, como se pensó en un tiempo (4).

En resúmen, aunque el niño que adquiere su L_1 y el alumno de L_2 asuman distintos caminos o formas de aprendizaje, se ha propuesto que su patrón de desarrollo es, en ambos casos, sistemático y predecible.

1. Richards, J., "Error Analysis and Second Language Strategies", Language Sciences, 17, 1971, pp. 12-22.
2. Bailey, N., Madden C. y S. Krashen, "Is There a Natural Sequence in Adult Second Language Learning?" Language Learning, 14, 1974, pp. 235-343.
3. Tucker, G.R., "Bilingual Education: The Linguistic Perspective", in Bilingual Education: Current Perspectives Vol. 2., Arlington, Va., 1960, pp. 1-40.
4. Brown, Roger, op. cit., pp. 24-31.

2.2 APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA (PROCESO EN EL AULA)

Refiriéndonos al punto anterior podríamos preguntar ¿para que sirven estas reflexiones teóricas?

Muchos de los programas de enseñanza de L_2 se han caracterizado por ser un intento de reproducir en el salón, lo más fielmente posible, las condiciones que se creen pertinentes en la adquisición de la lengua materna. La tónica imperante ha sido la de mantener que mientras más similar sea la metodología empleada a las condiciones naturales prevalecientes cuando el niño adquiere la L_1 , mayores posibilidades de éxito se tendrán en la L_2 .

Aun cuando se intente reproducir estas condiciones en todo lo posible, existen diversos factores que impiden mejorar el rendimiento en la enseñanza de la L_2 ; éstos han sido clasificados por Tucker (1) de la siguiente manera:

- a) "Nuestra gran confianza depositada en la llamada aplicación científica de los principios lingüísticos concernientes a la enseñanza; con un enfoque más marcado en el maestro y en la metodología empleada, que en el alumno".
- b) "Nuestro muy limitado conocimiento de la forma en que los niños aprenden a hablar".
- c) "La falta de atención a factores socio-culturales".

1. Tucker, G.R., op. cit., p. 4

Estamos totalmente de acuerdo en que estos factores han influido de manera determinante para que se haya logrado un éxito relativo en los programas de enseñanza de la L₂. Afortunadamente día con día se diseñan nuevos programas y nuevos enfoques basados, al menos en parte, en estos principios. De esta manera se toma en cuenta el interés y motivación del alumno en su función comunicativa. Como resultado, las nuevas nociones pedagógicas nacidas de estas investigaciones acerca del aprendizaje del lenguaje se orientan hacia la comunicación genuina, no basada única y exclusivamente en diálogos simulados en el salón de clase. Este tipo de comunicación permite evaluar la ejecución del alumno por su contenido y no por la propiedad de la forma gramatical. Se permite así que el alumno yerre en el proceso de descubrir y construir por sí solo el sistema de reglas que dominan la lengua-meta (target language). Por supuesto, tal procedimiento no excluye otro tipo de actividades dentro del programa.

Todas estas nuevas nociones pedagógicas pueden ser peligrosas para el maestro que se jacte de estar bien informado, pues se encontrará con una gran cantidad de información que muchas veces será contradictoria y que puede llegar a confundirlo si no tiene el criterio y la organización suficientes para decidir el método a seguir y cómo ponerlo en práctica. Esto no es nuevo, ya en 1899, Henry Sweet observó:

"Hasta que no se reconozca que no hay una fórmula mágica acerca del lenguaje [...] se continuará siguiendo un método y otro, para al final darse cuenta que se ha vuelto a la 'vieja rutina'"

y agregó: "Nunca será posible facilitar el aprendizaje de las lenguas". (4)

Tal aseveración es extremista y aunque se corra el riesgo de volver una y otra vez a la "vieja rutina" no por ello se debe dejar de intentar obtener mejores resultados. A pesar de que Sweet expresó lo anterior hace casi un siglo, parte de esas rutinas se siguen utilizando, lo cual no implica que las nuevas ideas y métodos no hayan ayudado a facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Cabe recalcar la importancia de que el maestro tenga sus objetivos bien definidos y sistematice sus técnicas de enseñanza para no perderse en especulaciones.

4. Sweet, Henry, The Practical Study of Languages: A Guide for Teacher and Learners, London, Dent., 1899. La traducción es nuestra.

2.3 BILINGUALISMO

Diversos países, incluyendo Canadá y Estado Unidos, se han enfrentado a la necesidad de enseñar una segunda lengua, adoptando así alguna forma de instrucción bilingüe. Esta situación se puede presentar cuando alguna lengua extranjera o indígena se ha adoptado como el medio principal de instrucción, por ejemplo, el inglés, español, francés, swahili, tagalo, etc. Este puede ser el caso de los niño inmigrantes con muy diversos antecedentes que ingresan a un sistema monolingüe como son los chicanos, puertorriqueños, cubanos y vietnamitas, por nombrar sólo unos cuantos, en Estados Unidos; o quizá los hablantes de una variedad considerada no estándar como es el caso del inglés que hablan muchos negros en Norteamérica.

En México mismo tenemos el caso de los hablantes de razas indígenas que reciben instrucción formal en español como segunda lengua. También contamos con otro tipo de bilingüismo, aparte del ya mencionado, que consiste en la enseñanza, principalmente del inglés como segunda lengua en las llamadas escuelas bilingües. Las razones para implementar la educación bilingüe impartida en las escuelas particulares, derivan, no tanto de la necesidad de comunicación, sino para satisfacer un factor socio-económico de status ideológico, en cuanto a la preponderancia de la dependencia científica y tecnológica con los Estados Unidos.

Muchos padres y educadores no han logrado captar o esclarecer sus expectativas acerca del desarrollo académico, afectivo, cognoscitivo, lingüístico o social del niño que participa en programas bilingües. Por esta razón, se considera que una revisión y un estudio como el que aquí se presenta, son necesarios para poder dar una respuesta más adecuada, no sólo desde un aspecto teórico sino también empírico, con alumnos mexicanos, a algunos de los conceptos que se tienen acerca de los efectos negativos que el bilingüismo ejerce en la L₁ y en el aprovechamiento académico.

La tarea de definir objetivos adecuados para estos programas, sin duda, necesita de más estudio y de una mayor comprensión del contexto socio-lingüístico en que se espera que el egresado del programa bilingüe se desenvuelva.

En mi experiencia como maestro de inglés como segunda lengua, he encontrado que los objetivos de los programas bilingües inglés-español dependen más de necesidades particulares que de una necesidad nacional. Cada una de las escuelas bilingües se ufana de ofrecer determinados objetivos como atracción para cumplir con las expectativas particulares de quienes a ellas acuden. No por ello pretendo minimizar los logros alcanzados en cuanto al aprendizaje del inglés en estos centros.

2.4 EL NIÑO BILINGÜE

En una revisión de los estudios acerca del niño bilingüe, no se puede dejar de mencionar el informe detallado que efectuó Leopold (1) sobre el desarrollo del lenguaje de su hija Hildegard. La chica fue criada en un medio ambiente de habla inglesa; en casa; su padre le hablaba en alemán y su madre en inglés. Es evidente que este relato ha servido como base para estudios posteriores, de ahí algunos trabajos similares como los de Totten (2), cuyos hijos crecieron oyendo sueco e inglés; Murrell (3), cuya hija fue expuesta a finlandés, sueco e inglés. Los trabajos más recientes ya no se ocupan de la situación familiar, sino que describen la escolar. Han aparecido con más frecuencia y entre ellos cabe mencionar el de Anderson y Boyer (4). En éste, se afirma que el conocimiento de dos o más lenguas tiene una influencia benéfica sobre la vida del individuo. Además, se asevera que dicha influencia no entorpece sus aptitudes en otros campos sino, por el contrario, las intensifica.

1. Leopold, W.F., Speech Development of a Bilingual Child: A Linguistic Record, Northwestern University Press, Evanston, Ill., 1939-1949.
2. Totten, G.O., "Bringing Up Children Bilingually", American Scandinavian Review 4/57 (1960) 42-50.
3. Murrell, M., "Language Acquisition in a Trilingual Environment", Modern Language Journal 57 (1966) 250-251.
4. Cf. Anderson y Boyer, Bilingual Schooling in the USA, Southwest Educational Development Laboratory, Texas, 1969, pp. 254-259.

Más aún, continúan, el estar expuesto a dos lenguas desde la infancia estimula la actividad intelectual y su potencial pues se amplía el panorama del individuo, lo cual le permite expresarse mejor y le hace consciente del hecho de que existen otras culturas que pueden ser tan fascinantes y útiles como la suya.

En un contexto similar, hace ya algún tiempo Peal y Lambert (5) publicaron sus hallazgos. Demuestran que los estudiantes bilingües obtuvieron calificaciones significativamente más altas en cuanto a capacidad y agilidad intelectual que las obtenidas por un grupo monolingüe. Otras investigaciones recientes parecen corroborar estos datos. Charles Olstad (6) comenta que la educación bilingüe, entendida correctamente, puede tener efectos benéficos para el niño en cuanto a su aptitud en la segunda lengua y a la realización de su potencial intelectual.

Dada la evidencia obtenida por estos autores y, con base en la experiencia de diez años de impartir clases de inglés como segunda lengua, se propone en este trabajo que el bilingüismo no ejerce efectos negativos en el alumno. Muy por el contrario, la habilidad adquirida en el aprendizaje de la L₂, aunada a la "internalización" de un sistema de reglas gramaticales diferente brindan al alumno bilingüe la oportunidad de extender y ampliar

5. Peal, E. y W.E. Lambert, "The Relation of Bilingualism to Intelligence", Psychological Monograph 27 No. 516 (1962) 76-84.
6. Olstad, Charles, "The Colloquial in the Classroom", en Bilingualism in the Southwest, University of Arizona Press, 1973, p. 52.

estos conocimientos en beneficio de su L_1 , así como de una mayor realización de su capacidad intelectual.

Con base en lo anterior, se propone la siguiente hipótesis: los alumnos expuestos a un sistema de educación bilingüe no exhibirán una menor habilidad comunicativa en su L_1 cuando se les compare con alumnos del mismo grado escolar, pero expuestos a un sistema de educación monolingüe.

III ESTUDIO EMPÍRICO Y DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Los planteamientos teóricos antes expuestos han dado lugar a por lo menos dos corrientes de investigación respecto a pruebas de habilidad comunicativa. Por una parte, hay un grupo de estudios experimentales llevados a cabo por Oller (1), en que se investiga la validez de dividir el objeto a evaluar en diferentes partes, por ejemplo: la aptitud para comprender, leer, escribir, hablar y entender. Para hacer esto, a veces se utilizan pruebas ya existentes (originalmente diseñadas como pruebas de dominio de ciertas estructuras en particular). Los resultados se analizan estadísticamente para ver si las diferentes partes realmente miden cosas distintas o si todas reflejan una aptitud (competence) única. En algunos estudios de este tipo, los investigadores han desarrollado exámenes basados en una teoría de "aptitud comunicativa". Sin embargo, la impresión que dan estos estudios es que el énfasis está en el análisis estadístico de los resultados y no en la elaboración cuidadosa de los exámenes.

Por otra parte, Carroll (2) describe en detalle el proceso de la elaboración de pruebas basadas en las micro-habilidades. Han surgido diversas opiniones en cuanto a la validez o más

1. Oller, J.W., Teaching English as a Second Language, Ed. H.B. Allen and R.N. Campbell, New York, 1972.
2. Carroll, Brendan, Testing Communicative Performance, Pergamon Press, New York, 1980.

bien a la manera de establecer la validez de construcción de pruebas comunicativas. Por una parte, hay un procedimiento de análisis estadístico de los resultados adquiridos; por la otra, se han elaborado pruebas que carecen de base teórica. Lo lógico sería que los procedimientos empleados fueran parte de un proceso completo en que se elaboraran pruebas basadas en el análisis teórico para sujetar los resultados al análisis estadístico después. Desafortunadamente, hasta ahora no se han combinado los dos enfoques.

Resulta claro que para poder intentar una evaluación sobre educación bilingüe, una de las primeras decisiones a tomar es la de identificar los componentes que se pretende evaluar. Se pueden distinguir cuatro, a saber:

- i) habilidad en el uso del lenguaje,
- ii) aprovechamiento académico,
- iii) consecuencias afectivas y
- iv) efectos a largo plazo.

Es difícil imaginar un medio bilingüe en el cual la preocupación fundamental no sea la de evaluar las habilidades de las dos lenguas. Lamentablemente en México sólo se encuentra este tipo de inquietud en un número reducido de padres y educandos. Cada escuela particular elabora sus exámenes y, de acuerdo a las necesidades y exigencias de cada una, se desarrollan los programas. Poco o casi nada se ha hecho por dilucidar si algunos de los componentes antes mencionados tienen alguna repercusión en nuestros programas bilingües (inglés-español).

¿Se descuida la enseñanza de la lengua materna por ofrecer resultados en el aprendizaje del inglés? ¿En qué, si en alguna medida, son afectadas las habilidades del lenguaje y/o aprovechamiento académico? ¿Existen consecuencias afectivas tales como la minimización de nuestros propios valores culturales? Desgraciadamente, hasta la fecha no se han estudiado estos problemas en nuestro medio y, la mayor parte de las decisiones han sido tomadas intuitivamente o con base en prejuicios, sin que se haya tomado en cuenta la información que ya se tiene y sin que haya habido el intento de valorar tales preguntas.

Por estas razones, resulta evidente la necesidad de iniciar estudios e investigaciones dentro de nuestro medio, sin depender tanto de lo hecho en otros países y en otros contextos.

Impartir clases en escuelas bilingües, por lo general, implica un sacrificio de tiempo para el programa de español que tiene que compartir su tiempo con el programa de inglés. Esto ha hecho pensar que el programa de español que se imparte en estos centros, sobre todo en las primarias, es deficiente. Un estudio comparativo puede comprobar si esto es así, o, si por el contrario, el alumno bilingüe se ve beneficiado en cuanto a que ciertas habilidades adquiridas en su aprendizaje de L_2 las puede hacer extensivas a su L_1 , que es lo que postulamos basados en el marco teórico antes expuesto. Así, estudios comparativos nos pueden ser de utilidad para mejorar la metodología empleada hasta ahora no sólo en la L_2 , sino en la L_1 también.

A pesar de que en el estudio que se presenta aquí no se han incluido variables como los factores socio-económicos, la calidad de los programas, la preparación de los maestros, etc., la validación de los instrumentos preliminares utilizados en el presente trabajo representa sólo el inicio de este tipo de estudios en nuestro medio.

3.1. METODOLOGÍA

3.1.1. Sujetos

En este estudio participaron dos grupos de alumnos del primer grado de Secundaria:

1. Escuela monolingüe (N = 35).
2. Escuela bilingüe (N = 35).

Los alumnos del primer grupo han recibido su instrucción Primaria en su lengua materna (español). Como una característica particular de esta escuela, en el sexto grado tienen un maestro para las asignaturas consideradas más importantes, es decir, un maestro para español, uno para matemáticas, uno para ciencias sociales y uno para ciencias naturales, lo cual dicho sea de paso, no es común a este nivel. Su instrucción en inglés se ha clasificado como escasa, con un máximo de cinco horas a la semana. En Secundaria estudian inglés como una más de sus asignaturas. La edad fluctúa entre los 11 y los 12 años. Los alumnos provienen de un ambiente socio-económico relativamente similar. Se podría decir que en su mayoría pertenecen al nivel socio-económico medio-alto.

Los alumnos del segundo grupo estudian inglés desde su primer año escolar, es decir, desde Maternal, donde están expuestos a un promedio de una hora diaria de inglés. En Primaria, se utiliza el inglés como medio de instrucción para asignaturas como ciencias naturales, ciencias sociales, lectura

de comprensión y, están expuestos al inglés hasta un 50% del tiempo. La edad fluctúa entre los 12 y 13 años. Esto se debe a que ingresan al primer grado de Primaria con un promedio de edad de 7 años, a diferencia de los alumnos de escuelas monolingües donde el promedio de edad en primer de Primaria es de 6 años. También provienen de un nivel socio-económico medio-alto.

Como es evidente, la selección de los grupos de estudiantes no fue hecha al azar sino que estos fueron elegidos buscando que fueran comparables en cuanto a nivel académico y nivel socio-económico. Estas características de las poblaciones estudiadas impiden llegar a conclusiones generales y de hecho sólo permiten interpretar los resultados como tentativos y preliminares ya que para llegar a conclusiones más formales, se tendría que empezar por demostrar que cada uno de estos grupos son representativos de su población, además de otro gran número de estudios más complejos. Sin embargo, a pesar de todas estas limitaciones, los resultados que se presentan a continuación sí son útiles como un primer paso y son congruentes con los objetivos de este trabajo.

3.1.2 Hipótesis

a) Hipótesis de trabajo

Los alumnos educados en un sistema bilingüe no presentarán un bajo rendimiento en su aprovechamiento académico, ni una menor habilidad comunicativa en su L_1 , al ser comparados con alumnos del mismo grado escolar educados en un sistema monolingüe.

b) Hipótesis estadística

H_1 : la media aritmética obtenida en el examen de español por el grupo de la escuela bilingüe (G_2) será mayor o igual que la obtenida por el grupo de la escuela monolingüe (G_1).

H_2 : la media aritmética obtenida en el examen de lectura de comprensión por el grupo de la escuela bilingüe (G_2) será mayor o igual que la obtenida por el grupo de la escuela monolingüe (G_1).

3.1.3 Instrumentos de medición

Las pruebas se aplicaron de la siguiente manera: primero la de español al grupo monolingüe durante el periodo de clases, en el mes de octubre de 1983, un mes después de haberse iniciado el año académico. En el mismo mes, a los pocos días, se aplicó la misma prueba al grupo bilingüe.

Estas pruebas consistieron en:

Prueba de español (Apéndice I)

Una serie de reactivos tomados de las pruebas realizadas por Reyes/Piña, publicadas en su libro De la Primaria a la Secunda-

ria y de la prueba de español, de acuerdo a programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública. De los 50 reactivos iniciales, tres se eliminaron por considerarse confiables, pues no fueron contestados por la gran mayoría de los alumnos de ambas escuelas. Se tomaron entonces 47 reactivos: 21 de uso y gramática, 10 de sintaxis y comprensión y 16 de teoría (lingüística). Esta es una prueba estándar utilizada para evaluar a alumnos que han cursado su primaria en México. Desafortunadamente, las pruebas existentes se limitan a evaluar el aspecto formal de la lengua en vez de su aspecto funcional.

A la semana de haberse aplicado la prueba de español, se aplicó la de lectura de comprensión; se siguió el mismo orden.

Lectura de comprensión (Apéndice II)

Texto descriptivo seguido de diez preguntas abiertas con referencia directa y total al texto. Se asignó un punto por respuesta correcta y medio punto por respuesta correcta pero incompleta.

Prueba oral (Cassettes disponibles)

Se emplearon catorce alumnos de cada grupo como muestra. Se entrevistó a cada uno durante diez minutos aproximadamente. Los alumnos contestaron algunas preguntas acerca de su escolaridad y de su(s) deporte(s) favorito(s). Estas entrevistas se

grabaron. Por ser el español la lengua materna en ambos grupos no existe un punto de comparación y de ahí que las observaciones que se hacen al respecto, sean de carácter subjetivo y personal, basadas únicamente en la experiencia, apreciación y criterio del maestro calificador.

Las pruebas orales se aplicaron al terminar las otras pruebas, es decir, la mitad de los alumnos fue entrevistada inmediatamente después del examen de español y la otra mitad después del de lectura de comprensión. SE utilizó el mismo procedimiento en ambos grupos. Esta prueba fue individual.

Para el diseño de los cuestionarios de inglés se utilizaron criterios empleados en pruebas de lenguaje, basadas en los conocimientos lingüísticos actuales. Estos cuestionarios evalúan y muestran datos concernientes a los hábitos necesarios para el aprendizaje de una segunda lengua.

Prueba de inglés (Apéndice III)

Se consultaron textos como el de J.B . Heaton Writing English Tests, Testing Communicative Performance de J. Carroll, Language Testing de Roberto Lado y una serie de baterías que se emplean en exámenes de dominio de inglés como segunda lengua. Se formularon 40 reactivos de los cuales 28 fueron de opción múltiple (calificaban uso del lenguaje); 6 de sintaxis y comprensión y 6 de transformación.

Lectura de comprensión en inglés (Apéndice IV)

Muy similar a la de español en formato; el texto no era descriptivo, sino informativo. Hubo una pequeña variante en cuanto a que dos de las preguntas no eran de referencia directa al texto sino de inferencia. Se evaluó de la misma manera.

Prueba oral

En la escuela bilingüe se emplearon las mismas catorce muestras en español e inglés; Un maestro cuya lengua materna es el inglés llevó a cabo la entrevista. Se procuró seguir el mismo procedimiento. Estas entrevistas se evaluaron con base en la escala que presenta J.B. Heaton en la obra antes mencionada y más tarde se presentan los resultados obtenidos.

3.1.4 Análisis de resultados

El análisis de resultados se realizó por medio de una computadora Tektronix, modelo 4051 empleando el paquete estadístico (específicamente desarrollado) Tektronix, volúmenes 1 y 2.

3.2 RESULTADOS

Examen de español

A continuación se presenta la descripción de los puntajes obtenidos en ambas escuelas:

a) Medidas de tendencia central

- i)Media: el promedio obtenido del número de aciertos dividido entre el número de casos.
- ii)Moda o modo: la puntuación con mayor frecuencia.
- iii)Mediana: el punto arriba o debajo del cual caen el 50% de las puntuaciones consideradas, por supuesto en orden de magnitud.

TABLA 1

Medidas de tendencia central del examen de español

	monolingüe	bilingüe
n	35	35
media	29.82	32.28
modo	29	29
mediana	30	32

Como se observa, los valores de la media y mediana de la escuela bilingüe son ligeramente superiores a los que se obtu-

vieron en la escuela monolingüe. Esto podría indicar que hay una ligera diferencia en el sentido previsto por la hipótesis; pero la validez de esta diferencia aparente sólo puede ser valorada a través del análisis estadístico que se discute más adelante.

b) Medidas de variabilidad

Estas nos permiten obtener información sobre la dispersión de los valores de los alumnos de cada escuela y del grado de homogeneidad que existe entre los diversos resultados, así como la representatividad de la media y los otros indicadores de las tendencias de los grupos.

TABLA 2

Medida de variabilidad del examen de español.

	monolingüe	bilingüe
n	35	35
varianza	37.44	25.91
desviación estándar	6.11	5.09

Como muestra la tabla, el grado de dispersión de los valores de la escuela bilingüe es un poco menor que el de la monolingüe pero, en términos generales, los valores son muy semejantes. También resulta claro que en vista del número de alumnos valorados y del tipo de cuestionario que se utilizó, los resultados son bastante homogéneos.

c) Significación estadística

Para valorar el significado estadístico de los resultados obtenidos en este estudio, se decidió utilizar la prueba de t, de Student, para grupos no aparejados, calculada con dos colas. Tanto las características del diseño del estudio como el tamaño relativamente limitado de los grupos valorados determina que este procedimiento estadístico sea el análisis más adecuado para estos datos.

Los valores que se obtienen con esta prueba permiten inferir la probabilidad de que las diferencias observadas entre los promedios de alguna característica o cualidad de las poblaciones estudiadas puedan ser debidas al azar y no reflejen diferencias reales. Tal probabilidad se obtiene de las tablas de distribución de t. A medida que la p es menor, la validez de los resultados aumenta. Por convención, los investigadores en varias disciplinas, tanto en las ciencias naturales como en las sociales, han adoptado los valores menores de 0.05 como significativos.

En el caso de los resultados del examen de español, el valor de t fue de 1.82 y al consultar este valor en la columna correspondiente en la tabla de distribución de t, reproducida por Milton Smith (1), este punto con 68 grados de libertad tiene una probabilidad >0.10 . Lo anterior quiere decir que hay un 10% de probabilidades de que este valor no represente diferencias rea-

1. Smith, Milton, Estadística simplificada para psicólogos y educadores. (Trad. Dr. Guillermo Anguiano e Ignacio Campos). El Manual Moderno, S.A., México, 1971, p. 77.

les y sólo esté reflejando las características aleatorias de la muestra estudiada.

En vista de las características de estudio y de acuerdo con la convención mencionada arriba, esta diferencia se interpreta como que no es estadísticamente significativa y que los promedios obtenidos por estos dos grupos no son diferentes. Este resultado está de acuerdo con la hipótesis estadística (H_1) para este examen, ya que dicha hipótesis propone que no habrá diferencias en el desempeño de los alumnos bilingües, o que éstos obtendrán mejores calificaciones.

Examen de lectura de comprensión

Los puntajes obtenidos en el examen de lectura de comprensión son los siguientes:

TABLA 3
Medidas de tendencia central del examen de lectura de comprensión

	monolingüe	bilingüe
n	35	35
media	13	15
modo	12 y 15	17
mediana	13	17

Como se puede observar, los valores de las tres medidas son ligeramente más altos en el grupo bilingüe. Esto podría

indicar que hay una ligera diferencia en el sentido previsto por la hipótesis; pero como en el caso del examen de español solamente a través del análisis estadístico podremos verificar si esta diferencia es estadísticamente significativa o no.

TABLA 4

Medidas de variabilidad del examen de lectura de comprensión

	monolingüe	bilingüe
n	35	35
varianza	15.05	9.43
desviación estándar	3.88	3.07

Como en el caso del examen de español, los resultados de la escuela monolingüe muestran una mayor dispersión que los de la bilingüe.

c) Prueba t

En este caso, el valor obtenido fue de 3.27 y con 68 grados de libertad, esta cifra corresponde a una $p < 0.002$. Lo cual como se discutió arriba, significa que la probabilidad de que esta diferencia no sea real es sólo del 0.2%, por lo que estos resultados son muy significativos. Esta diferencia indica la validez de la hipótesis estadística (H_2), en cuanto al examen de lectura de comprensión. En vista de que el promedio obtenido por el grupo bilingüe es significativamente mayor que el del monolingüe se puede inferir que no sólo no hay interferencia en el alumno

bilingüe sino que éste se ve beneficiado al incluir en sus estudios una L_2 . A su vez podría estar reflejando que el estar en contacto con otras formas gramaticales y otra sintaxis sean factores que mejoran el desempeño en la L_1 . Los resultados también se pueden interpretar como indicativos de que las diferencias sólo reflejan que los alumnos están más familiarizados con el tipo de examen de lectura de comprensión por ser del mismo tipo que el que se utiliza para adiestrarlos en la lectura de comprensión de la L_2 y simplemente pueden estar "extendiendo" esta habilidad a ambas lenguas.

Examen oral

En cuanto a la valoración oral, como se dijo anteriormente se llevaron a cabo entrevistas cortas con 14 alumnos voluntarios de cada grupo. Estas fueron grabadas. A los alumnos de la escuela bilingüe se les entrevistó en español y en inglés. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de ocho minutos y en ambos casos se les preguntó acerca de su(s) deporte(s) favorito(s) y de cómo se sentían en la escuela. Desde un punto de vista puramente subjetivo, se pudo apreciar cierta dificultad, en ambos grupos, para encontrar algunas palabras y poder expresarse correcta y adecuadamente; en este caso recurrían a expresiones comunes como: "pu's", "este", "me hago bolas", "híjole", etc. A pesar de ser todos voluntarios, si se encontraron en ambos grupos alumnos "platicadores" y "lacónicos" y pudo observarse que este factor sí es

importante en la capacidad de expresión del alumno. Aquél que es extrovertido cuenta con más posibilidades para comunicarse, ya sea en una lengua u otra. No se llevó a cabo una valoración del español, ya que el dominio de la L₁ no es comparable por razones obvias.

Producción oral en inglés (grupo bilingüe)

En cuanto al examen oral de inglés y, tomando como base la escala que presenta Heaton en su libro Writing English Tests (2) se proporciona el siguiente esquema:

Esquema A

Número de alumnos	Calificación
-	6
5	5
6	4
3	3

Como muestra el esquema, 5 alumnos obtuvieron una calificación de 5, que equivale a muy bien (MB), aunque no se les puede considerar equivalentes a niños cuya lengua materna es el inglés (native speaker). 6 alumnos lograron una calificación de 4, que equivale a satisfactorio(S), es decir, que a pesar de algunos errores lograron comunicarse bastante bien; los 3 que tienen una calificación de 3, lo que significa que tienen cierta dificultad para darse a entender, corresponden a los alumnos clasificados como lacónicos y la inferencia expuesta anteriormente,

2. Véase el apéndice V, p.65

de que la personalidad desempeña un papel muy importante en cuanto a la capacidad expresiva del alumno podría explicar este resultado.

IV CONCLUSIONES

Las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha, en cuanto a la evaluación del bilingüismo en la educación son clasificadas por Tucker y Cziko (1), como ya se comentó como del tipo de "enfoque experimental estándar". Estos autores critican tales procedimientos, argumentando que los factores sociales son las variables independientes más importantes para la evaluación de este fenómeno y que, al no tomarse en cuenta, provocan resultados contradictorios que carecen de validez, en cuanto a poder hacer generalizaciones para otros contextos.

Concordamos con ellos en que el tipo de programa escolar es sólo una de las variables que influyen en el desarrollo cognoscitivo, académico y lingüístico del niño y que tanto factores sociales como de otra índole, son de gran importancia. Sin embargo, por lo general, es muy difícil determinar las variables sociales que intervienen, ya que es sólo a través de una serie de evaluaciones del mismo tipo, llevadas a cabo en distintos contextos cuando se podría intentar una evaluación de los factores sociales, como una variable determinada.

Dada la naturaleza de este trabajo, presentamos los resultados aquí obtenidos sólo como preliminares y tentativos;

1. Tucker y Cziko, "The Role of Evaluation in Bilingual Education", in J. Alatis, The Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics, Georgetown University Press, Washington, 1978, pp. 423-446.

se justifica así un futuro estudio con métodos más confiables, amplios y en el cual se incluyan las variables de tipo social, académico y afectivo que pueden llegar a alterar el desarrollo de cada individuo. Como se ha dicho antes, las limitaciones más importantes de este estudio incluyen el no haber considerado toda la serie de variables que pueden influir en este tipo de valoración, así como el no tener información que permita asegurar si los grupos estudiados son representativos de los tipos de sistema educativo al que pertenecen, para que estos resultados preliminares sean confirmados, todo esto tendrá que hacerse.

Como mencionamos anteriormente, sería interesante, a su vez, iniciar un estudio entre escuelas monolingües para comprobar si existe alguna diferencia significativa entre ellas, o si en realidad las escuelas bilingües se presentan como una posibilidad de incrementar la calidad en el aprovechamiento del programa de estudios y/o de la lengua materna.

Creemos que un programa creativo de investigación, dentro del contexto de evaluación del bilingüismo inglés-español en México, ofrecería la oportunidad de entender mejor el proceso de adquisición y función del lenguaje, así como el desarrollo de instrumentos evaluativos y métodos de enseñanza más efectivos y apropiados.

El análisis cuidadoso de los problemas planteados en este trabajo y de los resultados obtenidos permite afirmar que el tema es lo suficientemente importante como para que amerite la planeación de un estudio más amplio y formal, aunque no se llegase a conclusiones generales que incluyan a toda la población. Las limitaciones más obvias y que parecen imposibles de eliminar, se refieren a la comparación de ambos tipos de sistemas en niños provenientes de medios socio-económicos diferentes, ya que las escuelas bilingües cuentan con una población proveniente casi exclusivamente de medios socio-económicos altos. Además, la comparación entre los diversos tipos de escuelas monolingües y la influencia del medio ambiente y de todos los demás factores socio-económicos sobre el aprovechamiento de los alumnos presenta problemas de muestreo que resultan casi imposibles de resolver. Por estas razones, estudios menos ambiciosos quizá puedan proveer una gran cantidad de información, que a la larga, podría llegar a mejorar la educación de los niños de todos los niveles socio-económicos.

V BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Theodore y Mildred Boyer, Bilingual Schooling in the U.S.A., Southwest Educational Development Laboratory, Vol. II, 1969, pp. 254-259.
- Bailey, N., C. Madden y S. Krashen, "Is There a Natural Sequence in Adult Second Language Learning?", Language Learning 24 (1974), 235-243.
- Bloom, L., "Language Development", in Review of Child Development Research, Vol. 4, Chicago University Press, Chicago, 1974, pp. 224-241.
- Brown, Roger, Psycholinguistics, Mac Millan, Co. London, 1972, pp. 223-250.
- Carroll, Brendan, Testing Communicative Performance, Pergamon Press, New York, 1980.
- Christophersen, Paul, Second Language Learning: Myth and Reality, Penguin, Ed., London, 1973.
- Cohen, A. D., "The Culver City Spanish Immersion Project: The First Two Years", Modern Language Journal 58 (1974), 95-103.
- Cummins, J., "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", Review of Educational Research 49, No.2 (Spring 1979), 222-251.
- Cummins, J., "The Influence of Bilingualism and Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis". Working Paper on Bilingualism, 1976, Copia de mimeógrafo inédita.

- Darcy, N. T., "Bilingualism and the Measurements of Intelligence: A Review of a Decade Research" Journal of Genetic Psychology (1963) 259-282.
- Davis, F. B., Philippine Language Teaching Experiments, Quezon City: Alemar, Phoenix, 1967, pp. 18-24.
- Downing, Jones, "Bilingualism and Learning to Read" The Irish Journal of Education 8 (1974) 77-88.
- Ervin-Tripp, Susan, "Is Second Language Learning Like the First?" TESOL Quarterly 8 (1971) 111-127.
- Ervin-Tripp, Susan y Claudia Mitchel-Kernan, Child Discourse, New York Academic Press, New York, 1977.
- Fishman, Joshua, The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning, Valdam (Trends in Language Teaching), New York, 1966, p. 128.
- Harris, David, Testing English as a Second Language, Mac Graw Hill, New York, 1978.
- Haegen, E., Bilingualism in the Americas, University of Alabama Press, Birmingham, 1959.
- Heaton, J., Writing English Language Tests, Longman Group Ltd., London, 1977. (3rd. edition)
- Krashen, Stephen, "The Input Hypothesis", in. J. Alatis, The Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics, Georgetown University Press, Washington, 1981.
- Krashen, S., M. Long y R. Scarcella, "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition" TESOL Quarterly 13/N-. 4 (Dec. 1979) 281- 295.

- Lado, Robert, Language Testing, Longman Group Ltd., London, 1977. (9th edition)
- Lambert and Tucker, Bilingual Education of Children, Newbury House Publication, Rowley, Mass., 1972, p.32.
- Leopold, W. F., Speech Development of a Bilingual Child: A Linguistic Record, Northwestern University Press, Evanston, Ill., 1939-1949.
- Mac Laughlin, Barry, "Second Language Learning in Children" Psychological Bulletin 84/No.3 (May 1977) 438-459.
- Mac Namara, J., The Generalization of Results of Studies of Bilingual Education (Ed. by S. Carey). University of Alberta, Western Ontario, 1974.
- Murrell, M., "Language Acquisition in a Trilingual Environment" Modern Language Journal 57 (1966) 250-251.
- Oller, J. W., Teaching English as a Second Language (Ed. H. B. Allen and P.N. Campbell). Pergamon Press, New York, 1972.
- Olstad, Charles, "The Local Colloquial in the Classroom", in Bilingualism in the Southwest, University of Arizona Press, Arizona, 1973, p. 52.
- Peal, E., & W.E. Lambert, "The Relation of Bilingualism to Intelligence" Psychological Monograph 27/No.516 (1962) 76-84.
- Pei, Mario, The Story of Language, The New American Library, New York, 1949, pp. 118-120.
- Reyes, Daniel M. y José Piña, De la Primaria a la Secundaria, Servicios Pedagógicos, México, 1980, pp. 9-86.

- Richard, J., "Error Analysis and Second Language Strategies" Language Sciences 17 (1971) 12-22.
- Richards, J., Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches, Newbury House Publications, Rowley, Mass., 1969, pp. 62-68.
- Stevens, Peter, Paper in Language and Language Teaching Oxford University Press, London, 1966, [reprint]
- Swain, M., Working Papers in Bilingualism, Ontario Institution for Studies in Education, Ontario, 1978, pp. 13-24.
- Sweet, Henry, The Practical Study of Language: A Guide for Teachers and Learners, Dent, London, 1899.
- Totten, G. O., "Bringing Up Children Bilingually" American Scandinavian Review 4 (1960) 42-50.
- Tucker, G. R., "Bilingual Education: The Linguistic Perspective", in Bilingual Education : Current Perspectives, Vol. 2, Arlington, Va., 1960, pp. 1-40.
- Tucker, G. R. & G. A. Cziko, "The Role of Evaluation in Bilingual Education", in J. Alatis, The Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics, Georgetown University Press, Washington, 1978, pp. 423-446.
- Whorf, Benjamin, Lenguaje, Pensamiento y Realidad, (Trad. de José M. Pomares) Barral Editores, Barcelona, 1970, p. 155.

Examen de español.

I ADVERBIOS, FRASES ADVERBIALES, CONJUNCIONES.

Llena los espacios con la palabra que falta.

FJ.: Vino Alberto pero se fué pronto.

a) Llegaste después de la cita; perdiste una gran oportunidad.

b) Nosotros vamos a ver los juguetes, mientras tu puedes hacer lo que quieras.

c) "La mujer dormida" o Iztaccíhuatl es un hermoso volcán; arriba en la cumbre hay nieve todo el año.

d) Abajo, al pie de la montaña hay un refugio para los alpinistas.

II PREPOSICIONES

Completa cada enunciado con la palabra que falta.

Ej.: Van de vacaciones con Pepe.

a. La caja sirve _____ basura.

b. Hace frío _____ está nevando.

c. Rosa está _____ la enfermera.

d. Lo vende _____ trescientos pesos.

III COMPRENSION

Lee con atención el siguiente texto. Fíjate en cada enunciado.

En ellos encontrarás varios errores. ¿Cómo dirías correctamente cada enunciado? (No todos necesitan cambio.)

Ej.: Temprano despierto muy. Todavía luna hay.

Despierto muy temprano. Todavía hay luna.

2. No la veo, de la ventan atrás está pero sé que.

3. Hay un gran silencio. Poco a poco empezaron los ruidos.

4. Puedo oír mi respiracion y el tic tac de un reloj.

5. ¿Miedo teniendo? ¿Contento estar yo?

6. No quiero prendiendo la luz.

7. Ahora sí, seguro estoy, "Mucho miedo tengo".

8. La puerta tocan. ABRir no ⁵¹quiereo.

9. Nombre mi gritando alguien.

10. Ojo los abro. A frente la puerta estoy.

11. Miedo tengo. Puerta abro la y todos los ruidos mundo del entran.

12. Felicidades tu cumpleaños por diciendo.

IV TIEMPOS VERBALES.

En el siguiente diálogo encontrarás verbos mal empleados (subrayados). En las líneas coloca el enunciado correcto si es necesario.

EJ.: "Oye mamá, ¿porqué haber tanta gente que no conozco? ¿No es una fiesta familiar?"

"Oye mamá, ¿porqué hay tanta gente q ue no conozco?"

"Sí hijo, todos son de la familia. Fueron muchos porque también están los parientes de tu tía Marta."

"Pues yo creería que conozco a muy pocos."

"Ay no hijo, mira la gordita de anteojos la veríamos en el entierro de tu tía Estelita ¿te acuerdas?"

"Ah sí, la confundiré con otra tía, la de la boda de Beto."

"Y el señor alto, ¿no te acordarías? lo vimos en el hospital."

"Ah claro, en pijama se vería diferente, ¿no?"

V SUBJUNTIVO

Emplea el tiempo correcto del verbo en paréntesis. Recuerda que debes emplear el subjuntivo.

- i. No quiero que te (ir) _____.
- ii. No necesito que me (contar) _____.
- iii. Que te (divertirse) _____ mucho.
- iv. Por favor, no (comprar) _____ lo barato, porque "lo barato sale caro".
- v. Les aconsejo que (leer) _____ muy bien el enunciado.

VI SER / ESTAR

Emplea el tiempo correcto del verbo ser o estar.

Cuando nosotros _____ cansados, nos vamos al campo. La naturaleza _____ la más eficaz de las medicinas. Cuando el aire _____ puro y fresco, bastan unas horas para renovar las energías perdidas.

VII ENUNCIADOS

Elige la respuesta correcta. Circula la letra correspondiente.

Ej. UN enunciado unimembre es:

- a) Las ovejas tienen una capa de lana.
- b) La gris capa de lana de las ovejas.
- c) La cola corta y el pelo áspero es natural de las ovejas.
- d) Las ovejas salvajes tienen patas largas.

El enunciado que tiene subrayado el sujeto es:

- a) Los hombres sembraron las grandes llanuras.
- b) La lluvia favorece las siembras.
- c) Cultiva el hombre los vegetales.
- d) Creció el maquey rápidamente.

El enunciado que tiene subrayado el núcleo del sujeto es:

- a) Con frágil bambú hacen canastos.
- b) El verde bambú adorna los jardines.
- c) Cuida que se desarrolle fuerte el bambú.
- d) El bambú oriental sirve como alimento.

El enunciado que tiene O.D. es:

- a) Los trabajadores desfilan cada año.
- b) Ellos trabajan durante la semana.
- c) Los obreros funden el metal en la fábrica.

d) Ellos se organizaron en una asamblea.

El enunciado que tiene modificador circunstancial es:

a) Los niños realizaron una excursión.

b) Caminaron esos activos muchachos.

c) Por la tarde, organizaron el campamento.

d) Los excursionistas llevaban sus mochilas de lona.

El lexema del sustantivo PINTURA es:

a) Pin

b) Pint

c) Pintu

d) Pintur

La forma correcta de dividir el verbo TRABAJAR en lexema y gramema es:

a) Traba- jaba

b) Trabaj- aba

c) Trabaja- ba

d) Trabajab - a

Cuando los sustantivos no tienen gramema, el género y el número se los da:

a) el verbo

b) el adjetivo

c) el artículo

d) el pronombre

Hay un adjetivo calificativo en la expresión:

a) la bella y el monstruo

b) el hombre elegante

c) el libro de los dioses

d) el galán y la dama

Entre las siguientes expresiones hay un predicado...

a) ¿En dónde estabas ayer?

b) yo estaba trabajando

c) ¿Y tú?

d) fui al cine.

¿Qué palabra escribirías en el espacio para formar una construcción nominal?

"El maestro _____ comprende a sus alumnos".

a) un sustantivo

- b) un artículo
- c) un adjetivo
- d) un verbo

De los ejemplos escoge el incidental para completar la oración siguiente: "El alumno _____ será premiado".

- a) más aplicado
- b) de mejor carácter
- c) que obtenga mejor promedio
- d) con muchas faltas

¿Qué objeto directo utilizarías para completar la oración:

"Juan estudia _____."

- a) matemáticas
- b) para ingeniero
- c) en la biblioteca
- d) intensamente

¿En cuál de los enunciados siguientes el adverbio modifica al verbo?

- a) Marisela es juguetona.
- b) Iván juega con su pelota.
- c) todos iremos a la fiesta
- d) Guillermo juega bruscamente

Entre las expresiones siguientes hay una en la que un adverbio modifica a otro adverbio ¿Cuál es?

- a) mucho tiempo
- b) pocas veces
- c) con frecuencia
- d) bastante bien

De las expresiones siguientes selecciona la que tiene participio para completar la oración:

Los obreros _____ ayudar a los compañeros.

- a) debieran pensar en
- b) están deseando
- c) deben decidirse a
- d) han decidido

En las siguientes expresiones hay una que es sinónimo de la oración

"Seamos justos con los demás"

- a) repudiamos a los demás
- b) la honradez con los demás es necesaria
- c) demos a todos lo que les corresponde
- d) luchemos por la justicia social.

APENDICE II

Lectura de Comprensión.-

Lee con mucha atención el siguiente texto.

INVENCION DEL TELESCOPIO.

Es en extremo hermoso y sumamente agradable observar tan de cerca el cuerpo de la luna alejado de nosotros casi sesenta radios terrestres, como si distara solamente dos veces dicha dimensión; de tal manera que el diámetro lunar aparezca casi treinta veces mayor, la superficie casi novecientas y el volumen aproximadamente veintisiete mil veces más grande que si se observara tan sólo con el alcance natural de la vista. Gracias a lo cual todos podemos comprender con razonable certeza que la luna no está recubierta en absoluto por una superficie lisa y pulida, sino áspera y desigual y que, como la faz de la tierra está llena de grandes protuberancias, profundas lagunas y anfractuosidades.

...Sin embargo lo que supera con mucho toda admiración, y primeramente me movió a censurar a todos los astrónomos y filósofos, es haber descubierto cuatro estrellas errantes, por nadie antes observadas y conocidas antes que por mí; las cuales a semejanza de Venus y Mercurio alrededor del sol cumplen sus revoluciones en torno de un astro insigne, entre los conocidos, al que a veces preceden y otras veces siguen, sin separarse de él más allá de ciertos límites.

Todo esto ha sido descubierto y observado con el auxilio de un "anteojo" inventado por mí hace pocos días, con la luz de la gracia divina. Variéndonos de un instrumento similar a éste, otros o yo mismo, habremos de descubrir en lo futuro cosas de

mayor importancia.

"El Mensajero de los Astros"

Galileo Galilei

II Después de haber leído el texto anterior contesta las siguientes preguntas. Responde con oraciones completas.

1. ¿Qué opina el autor de la observación cercana del cuerpo de la luna?

2. ¿A cuántos radios de la tierra, según Galileo, se encuentra la luna?

3. ¿En qué proporción aumentan el diámetro, la superficie y el volumen de la luna cuando se observan de cerca?

4. ¿Cómo es la superficie de la luna?

5. ¿En qué se parece a la faz de la tierra?

6. ¿Cuántas estrellas descubrió Galileo?

7. ¿Qué tipo de estrellas eran?

8. ¿A qué planetas se asemejan esas estrellas?

9. ¿De qué se sirvió Galileo para realizar sus observaciones?

10. De acuerdo con Galileo ¿cuál sería la utilidad de ese "antejo" que no era otra cosa que el telescopio?

APENDICE III

English Language Test

I TENSES

Circle the letter which you think is correct.

E.g. Mary ___ to the beach next Saturday.

Ⓐ is going b) goes c) go d) went

1. Robert ___ in Toluca a few weeks ago.

a) is arriving b) arrives c) has arrived d) arrived

2. Where did Lilly go while we _____?

a) talk b) have talked c) were talking d) had talked

3. "Don't talk so loudly, your father _____."

a) sleep b) is sleeping c) slept d) has slept

4. He may not come, but we'll get ready in case he _____.

a) does b) will c) is d) may

5. His brother ___ football every weekend.

a) play b) plays c) is playing d) has played

6. We ___ to hurry or we'll be late.

a) should b) must c) ought d) had

7. "I ___ to introduce you to Helen". "How do you do?"

would like b) like c) so like d) am liking

8. Peter ___ go home now.

a) has b) must c) ought d) have to

9. I ___ to write my exercise in ink.

a) have b) must c) has to d) need

QUESTION WORDS

10. "___ are you going?" "To London".

a) Where b) When c) Why d) How

11. "___ is Paul talking to?" "John Greene".

a) What b) Who c) When d) How

12. "___ does Mr. Smith go to New York on business?" "Once a month".

a) How many b) How often c) How long d) How

13. "___ is the chair made of?" "I think it's leather".

a) Which b) What c) How d) Where

14. ___ was crying as if his heart would break? Little Tom was.

- a) Why b) Who c) What d) How

RELATIVE PRONOUNS AND CLAUSES

15. "Are those the students ___?"

- a) you were talking about b) that you were talking to them
c) about that you were talking d) you were talking about them

16. Have you met the woman ___ husband is a doctor?

- a) which b) whose c) whom d) who

17. Is that the spot ___ you had the accident?

- a) which b) when c) where d) that

18. This is the boy ___ was lost for two days.

- a) that b) which c) whom d) whose

PREPOSITIONS

19. Did you arrive there ___ night?

- a) in b) at c) on d) through

20. I live a few blocks ___ the bus stop.

- a) for b) of c) from d) off

21. M. Kline has gone to England ___ the holidays.

- a) for b) in c) on d) by

22. Turn the switch ___, the water is boiling over.

- a) out b) off c) down d) of

23. I didn't see him ___ Saturday.

- a) at b) in c) on d) for

24. Old Mr. Jones likes to look ___ children playing.

- a) --- b) at c) to d) on

PRONOUNS

25. "I have forgotten my sandwiches" "It doesn't matter. You can have ___".

- a) some of our b) some of ours c) from us some d) some of us

26. "You shouldn't say nasty things about Jane. She is a friend of ___".

- a) her b) your c) mine d) I

27. "Is my camera like Bill's and Anne's?" "Yes it's almos the

same as ____.

- a) them b) their c) theirs d) they

28. Mr. Sloan's wife was sick, so I called an ambulance to take ____ to the hospital.

- a) she b) her c) hers d) him

COMPLETE EACH SENTENCE BY PUTTING THE WORDS BELOW IT IN THE RIGHT ORDER. (Put in the boxes only the letters of the words.)

E. G.: But ____ rude to you once.

- a) have b) only c) I d) been

c	a	b	d
---	---	---	---

29. The police are looking for _____.

- a) big b) two c) cars d) black

--	--	--	--

30. Tom is going to the picnic with _____.

- a) boys b) two c) other d) little

--	--	--	--

31. I have no idea how ____ you.

- a) cost b) much c) it d) will

--	--	--	--

32. Someone warned Oscar ____ the thieves.

- a) for b) look c) out d) to

--	--	--	--

34. I have never met _____.

- a) little b) your c) pretty d) sister

--	--	--	--

TRANSFORMATION ITEMS.

Rewrite each of the following sentences in another way, beginning each new sentence with the words given.

(Make any changes that are necessary but do not change the general meaning of the sentence.)

E. G.: I had an umbrella but I didn't go out in the rain.

ALTHOUGH I had an umbrella I didn't go out in the rain.

35. It was impossible to work under those conditions.

WORKING _____

36. Frank is very good at tennis.

FRANK PLAYS TENNIS _____

37. Poor Peter was bitten by a mosquito.

A MOSQUITO _____

38. You cannot sing as well as Joe.

JOE CAN SING _____

39. John Brown is a very fast runner.

JOHN BROWN RUNS _____

40. People drink a lot of tea in England.

A LOT OF TEA _____

APENDICE IV

Reading Comprehension Test

HERE, THERE AND EVERYWHERE

1 Your blood is a transportation system. The liquid part
2 of the blood called plasma, carries food to the body cells
3 and carries waste products away.

4 The red corpuscles in your blood carry oxygen from the
5 lungs to the body cells and carbon dioxide back from the
6 cells to the lungs. As your blood moves through your body, it
7 keeps the body heat constant, so that your temperature normally
8 remains at about 36°C (98°F). It keeps the amount of water in
9 the body constant, too, taking water from the intestines and
10 giving it to the lungs, sweat glands and kidneys.

11 The blood has protective powers. When you are ill, bac=
12 teria enter your body, and there is danger of infection.
13 Then the white corpuscles in your blood come to your aid by
14 absorbing the bacteria and the broken down tissue cells.

15 Another kind of protective power is the ability of your
16 blood to stop flowing by clotting. You could bleed to death
17 from a little cut on your finger if your blood did not clot.
18 The blood is important to every part of the body. When the blood
19 supply is shut off from the brain, a person becomes uncon-
20 scious.

21 Your blood is only about 8% of your body weight, but its
22 correct functioning can mean the difference between life and
23 death.

Please answer the following questions. (Answer in complete sen-
tences whenever possible)

1. How is the liquid part of the blood called?

2. What does it do?

3. Explain the function of the red corpuscles.

4. The "it" in line 6 refers to what word?

5. Name one of the protective powers the blood has.

6. What would happen if your blood did not clot?

7. What do white corpuscles do when you are ill?

8. What word in the last sentence (line 22) means working?

9. What happens when the blood supply is shut off from the brain? _____

10. This article as a whole is about _____

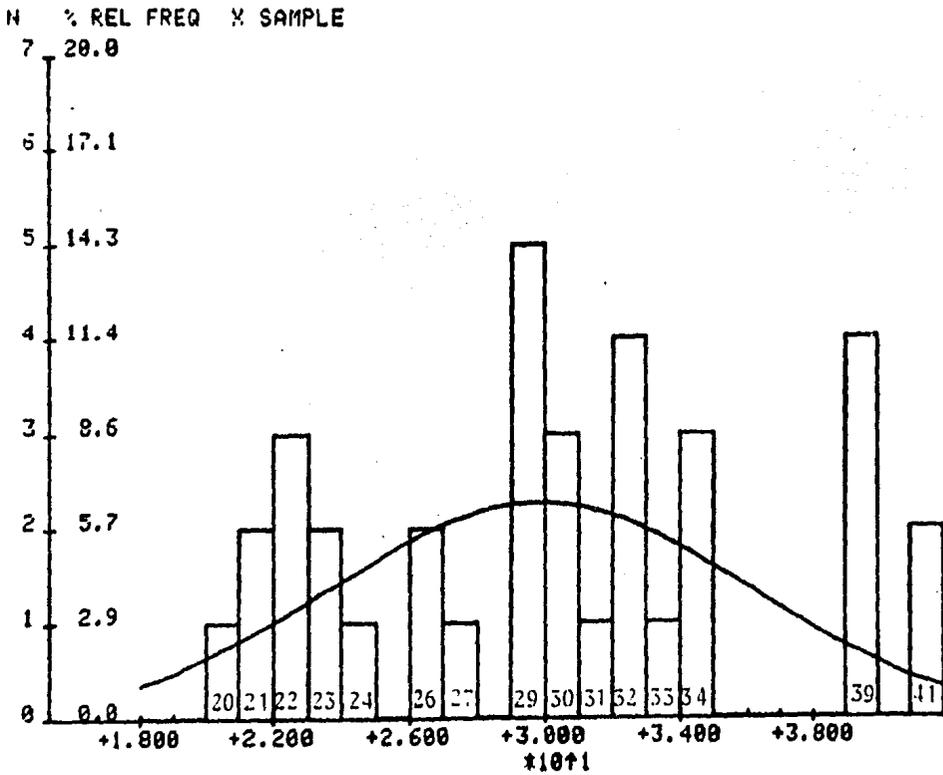
APENDICE V

Escala para evaluar la producción oral en inglés. (Tomada del libro de J. Heaton Writing English Tests)

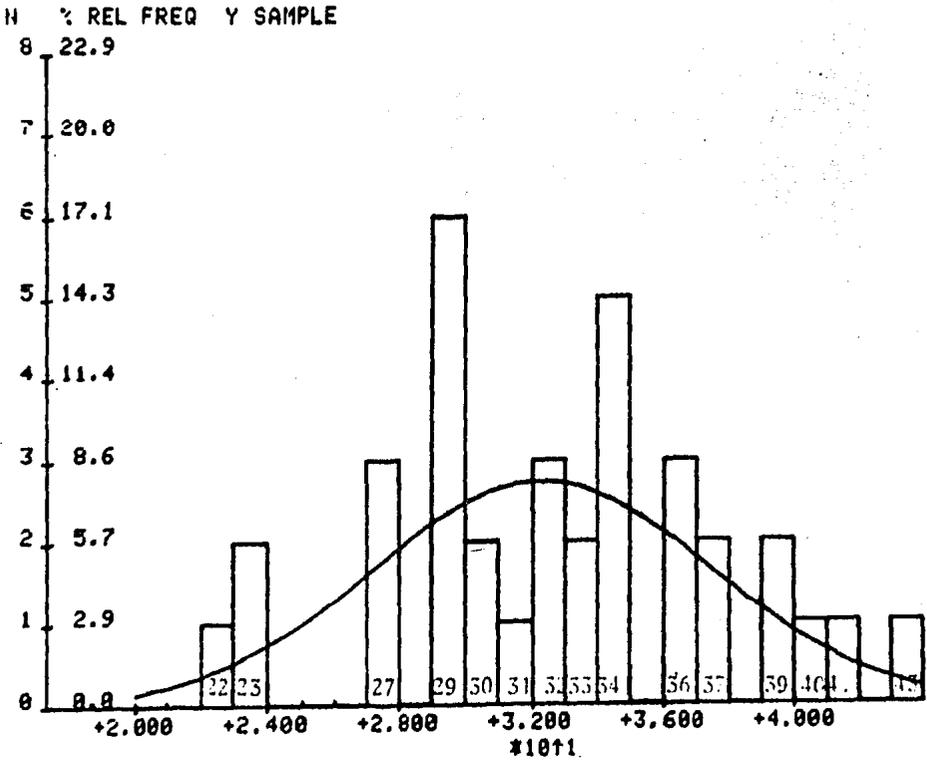
- 6 (E) Excelente. A la par con un hablante nativo educado. Manejo fácil del idioma.
-
- 5 (MB) Muy bien. Aunque no se le puede confundir con un nativo, se expresa bastante claro, casi no tiene dificultad en entender y no hay mayor esfuerzo para comunicarse con él.
-
- 4 (S) Satisfactorio. Comete algunos errores gramaticales, vocabulario y pronunciación, pero se logra comunicar bastante bien. En ocasiones se repite y reconsidera sus oraciones. Pero casi no hay dificultad para entenderlo.
-
- 3 (S) Aunque su comunicación verbal llega a ser satisfactoria el nativo experimenta cierta dificultad en entenderle. Repetir y reestructurar es necesario para él.
-
- 2 Mucha dificultad para el nativo que no suele ofr a un extranjero. Su comprensión es limitada, aunque logra establecer cierta comunicación en temas cotidianos.
-
- 1 Experimenta dificultad en comunicarse en cualquier tema. Falla en entender y darse a entender.

APENDICE VI

FRECUENCIA DE PUNTUACIÓN DEL EXAMEN DE ESPAÑOL
 ESCUELA MONOLINGÜE (X)

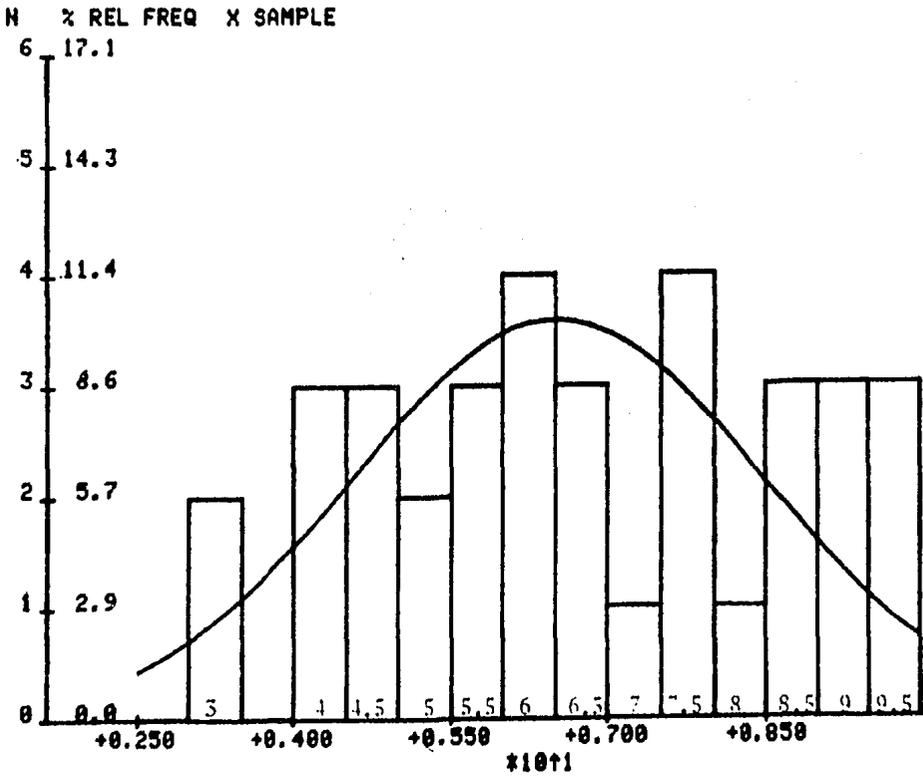


FRECUENCIA DE PuntuACIÓN DEL EXAMEN DE ESPAÑOL
ESCUELA BILINGÜE (Y)



FRECUENCIA DE PUNTAJÓN DEL EXAMEN DE LECTURA DE
COMPENSIÓN.

ESCUELA MONOLINGÜE (X)



FRECUENCIA DE PUNTUACIÓN DEL EXAMEN DE LECTURA DE
COMPRESIÓN.
ESCUELA BILINGÜE (Y)

