

01087



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras  
División de Posgrado

LOS EFECTOS DE LA LITERATURA INFANTIL, RIMAS,  
CANCIONES Y JUEGOS EN INGLES EN ESTUDIANTES  
DE UN SEGUNDO IDIOMA

T E S I S  
Que para optar por el grado de  
DOCTORA EN PEDAGOGIA  
p r e s e n t a

JANE GRILLIS SILVA



México, D. F.



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



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.

TUTOR DE TESIS:  
DR. JOSÉ MANUEL VILLALPANDO

CONSULTOR:  
MAESTRO JESÚS AGUIRRE CÁRDENAS

CONSULTOR:  
DR. ÁNGEL DÍAZ BARRIGA

## AGRADECIMIENTOS

En primer término doy gracias a Dios y a mis padres, John Markou Grillis y Guadalupe Silva Figueroa Viuda de Grillis, quienes plantaron la semilla de la motivación para alcanzar este nivel de educación e inspirar en mí, que el ser humano nunca deja de aprender.

También quiero agradecer a todas y cada una de las personas que de alguna manera han intervenido para llevar a buen fin la presente tesis. A los miembros del jurado: al doctor José Manuel Villalpando, mi tutor, por su paciencia y apoyo desinteresado; al doctor Ángel Díaz Barriga, por sus sugerencias y comprensión; a mi consultor, el maestro Jesús Aguirre Cárdenas, por su gran amabilidad hacia mí ya que sin él no podría haber obtenido la información necesaria para escribir esta tesis. Agradezco al doctor Pedro Chávez Calderón, la maestra Martha Corenstein, la doctora Ilse Heckel y al doctor Arturo Orozco Torre por su gentileza y cortesía.

Así mismo, al director de la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 2, Erasmo Castellanos Quinto, arquitecto Héctor E. Herrera León Vélez, quien me permitió llevar a cabo la investigación y a

los profesores y profesoras del Departamento de Inglés quienes me apoyaron.

A la profesora y la directora de la escuela en Houston, Estados Unidos, de quienes he recibido apoyo y ayuda en todo momento. A la maestra María Dolores Góngora Zetina por su comprensión, apoyo y amistad. Al maestro Marcial Montealegre Lara y el licenciado Jorge Góngora Deschamps por su profesionalismo y su crítica constructiva. No podría dejar de mencionar y agradecer a mis alumnos, que de una u otra forma intervinieron en mi formación y de quienes sigo aprendiendo tanto y me estimulan para superarme. También a mis familiares quienes me apoyaron para llevar a cabo este proyecto.

Finalmente, agradezco con cariño y afecto a mi familia, especialmente a mi esposo, Solomón Bravo Silva, a mis hijas, Sophia Silva Furnace, Rosina Silva Thomas, Suzanne Ellen Silva y a mi hijo Stanley Solomón Silva.

A todos ustedes, gracias.

## ÍNDICE

	<b>PÁGINA</b>
Introducción. . . . .	7
<b>Capítulo I</b>	
1. Adquisición de la lengua materna . . . . .	18
1.1 Los teóricos . . . . .	19
1.2 Precursores del lenguaje . . . . .	25
<b>Capítulo II</b>	
2. Aprendizaje de la segunda lengua. . . . .	46
2.1 La comunicación básica. . . . .	48
2.2 Investigaciones sobre una segunda lengua . . . . .	52
2.3 El proceso interno. . . . .	53
2.4 El lenguaje social/académico. . . . .	56
2.5 El autoconcepto. . . . .	60
2.6 Uso del lenguaje en el método de la enseñanza. . . . .	61
2.7 La enseñanza del lenguaje. . . . .	61
2.8 Principios de instrucción . . . . .	62
2.9 Diferencias entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua . . . . .	70
<b>Capítulo III</b>	
3. Metodología. . . . .	73
3.1 Procedimiento . . . . .	75
3.2 El instrumento de la pre- y post prueba. . . . .	77
3.3 Programa del curso de inglés seguido en la Escuela Nacional Preparatoria No. 2 . . . . .	87
3.4 Aspectos de la enseñanza del inglés en el plan de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria No. 2. . . . .	94

## Capítulo IV

4.	La población estudiada en México y Estados Unidos . . . . .	102
4.1	Población estudiada en México . . . . .	102
4.2	Población estudiada en Texas . . . . .	118
4.3	Análisis de los componentes. . . . .	134
	Conclusiones. . . . .	150
	Glosario. . . . .	161
	Significado de términos. . . . .	162
	Materiales. . . . .	163
	Bibliografía. . . . .	165
	Apéndice. . . . .	170

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis está dedicada a los estudiantes de inglés como segundo idioma. A los niños y jóvenes originarios de México y Latinoamérica y de otras partes del mundo que han emigrado para establecerse en los Estados Unidos. Éstos, en su mayoría, han dejado sus hogares, familias e incluso están en peligro de olvidar sus costumbres, su idioma y su identidad.

El inglés es estudiado como segundo idioma por millones de personas de habla española. En los Estados Unidos, el español es la lengua materna de la población de origen latino. El bilingüismo no es solamente un problema lingüístico, sino una preocupación social, económica y política.

La comunicación efectiva es el prerrequisito para la cooperación mutua, y esto sólo se puede lograr a través del dominio de un segundo idioma, ya sea el inglés o el español. (Nash, 1977).

En los Estados Unidos los investigadores aseguran que los niños a quienes se les enseña un programa en una clase bilingüe no aprenden inglés porque en su casa hablan español. Así mismo los canales de televisión, las tiendas, las clínicas y otros establecimientos propician esta situación en la población de



habla hispana. Por su parte, los investigadores, consideran que los estudiantes necesitan vivir en un ambiente completo de habla inglesa para que la asimilen bien. Debemos reconocer que los hijos de los inmigrantes latinos bilingües no aprenden tanto como los estudiantes de habla inglesa (monolingües) y su falta de dominio del idioma los deja rezagados.

Sería interesante observar el nivel de inglés que adquieren los jóvenes mexicanos en su país, donde el estudio de un segundo idioma se limita al tiempo que asisten a su clase de inglés en el salón. En esta investigación se trata de establecer una comparación entre los alumnos de un segundo idioma en México y los jóvenes hispanos radicados en los Estados Unidos de América.

En las últimas dos décadas, se ha dado en programas bilingües la respuesta a la reforma social que exige un trato idéntico para todos los estudiantes en las escuelas públicas en Estados Unidos. Además de los debates sobre los puntos en disputa, tal como la responsabilidad de las escuelas públicas de servir a los estudiantes que tienen un conocimiento limitado del inglés, han surgido estrategias de enseñanza y otros procedimientos para la enseñanza del idioma.

La atención a las necesidades del estudiante LEP (Limited English Proficient) por el gobierno de los Estados Unidos se dio por primera vez bajo el título VI del Acta de Derechos Civiles, en 1964, al prohibir la discriminación basada en el origen nacional de la persona. El gobierno federal, bajo el título VII de la ley sobre Escuelas Primarias y Secundarias de 1965, apoyó la educación bilingüe para evitar la deserción escolar de los estudiantes cuya lengua materna no era el inglés; también dio apoyo a la instrucción en su lengua materna hasta que el estudiante aprendiera suficientemente el inglés como para seguir su educación. En 1974, en la Corte Suprema de los Estados Unidos se decidió, en el caso de *Lau vs. Nichols*, que el estado y los distritos escolares, bajo esa ley, debían proveer educación suficiente para los estudiantes cuya lengua materna no fuera el inglés. El objetivo, hasta la fecha, ha sido apoyar al estudiante para que aprenda pronto el idioma inglés y se asimile a la cultura del estadounidense. Hay investigaciones, como la de Baker y deKanter (1981), que señalan (aunque no hay suficiente evidencia para hacerlo) que los programas bilingües no son efectivos. Proponen que la inmersión en el idioma sería la solución del "problema". Un repaso a las investigaciones realizadas por el Departamento Federal de Educación nos indica que han basado sus conclusiones en estadísticas incompletas.

Los gobiernos de los estados enfrentan otros problemas con los programas bilingües y la mayoría de ellos tiene que ver con la economía política. En California, por ejemplo, los habitantes votaron recientemente la Iniciativa 187, mediante la cual se oponen a que los fondos monetarios recabados por medio de los impuestos sean usados para educar a los indocumentados. Afirman que el estado de California no tiene suficientes fondos para educar a los que no son inmigrantes legales de los Estados Unidos. Los que se oponen a la Iniciativa 187 señalan que los fundamentos y la tradición de los Estados Unidos son los de una nación compuesta por inmigrantes y la Iniciativa puede tener resultados desastrosos si se llega a realizar. También piensan que si se convierte en ley, los maestros y los doctores se verían obligados a denunciar los nombres de las personas que hacen uso indebido de los servicios educativos y médicos con lo que se echaría a los jóvenes a las calles, y contribuiría al problema del pandillismo con la cual se tendría que gastar más en resolver esto, ya sea mediante la construcción de cárceles, o bien ocupando los servicios de más policías. Además, al dejar a personas sin servicios médicos se podrían provocar epidemias. El debate sobre esta iniciativa seguramente contribuirá al aumento de posiciones anti-inmigrantes en los otros estados.

El término "educación bilingüe" no es, sino "una denominación para un fenómeno complicado" (Cazden y Snow,

1990a). Existe una gran variedad de programas de enseñanza bilingüe por lo que es necesario hacer una distinción entre la educación que emplea y promueve las dos lenguas y la educación para estudiantes de minorías étnicas donde se aplica este tipo de enseñanza solamente porque lo requiere el gobierno. Los tipos de programas bilingües en cuanto a la educación se catalogan: débiles y fuertes. Los primeros se refieren sólo a programas cuya finalidad es una transición hacia el idioma mayoritario o dominante; a tales programas algunos les llaman "si no nadas te ahogas". Los programas llamados fuertes tienen generalmente un objetivo más sólido, se dirigen a formar individuos bilingües con un dominio en ambas lenguas, además de promover el conocimiento de las diferentes culturas y formas de vida, las cuales crean individuos con una formación "superior" si se puede usar el término. Esta forma incluye la instrucción en el idioma materno y en el idioma dominante mediante profesores conocedores también ellos de las dos lenguas que pueden dar clases significativas a los educandos y pueden entender su modus vivendi. Esta diferencia se encuentra dentro de un salón donde la instrucción formal tiene como objetivo favorecer el bilingüismo y otra orientada a estudiantes que hablan dos idiomas, donde, por lo tanto, el bilingüismo no se favorece en el plan de estudios. El término de "educación bilingüe" se refiere a las dos situaciones referidas, pero es ambiguo e impreciso. Se puede intentar precisarlo con exactitud y considerar algunos patrones distintos para la educación bilingüe: el lenguaje usado

en el hogar, el lenguaje del currículum, el lenguaje de la comunidad de la escuela, el lenguaje internacional y el *status* del lenguaje de uso en la región correspondiente (Cummins, 1981). Un tipo de programa de enseñanza bilingüe es la "educación transicional", adoptado ya en el estado de Texas, y el cual requiere que el estudiante cambie su lengua materna por el idioma dominante de la mayoría lo más pronto posible para que se asimile a la cultura estadounidense. La asimilación social y cultural es favorecida por la mayoría. Por el contrario, la enseñanza bilingüe trata de mantener el idioma del estudiante para fortalecer su identidad cultural y afirmar así los derechos de cada minoría en la nación norteamericana (Baker, 1993).

Se ha observado que algunos estudiantes recién emigrados a los Estados Unidos son retenidos en el hogar por sus padres, porque éstos temen que aquéllos sean deportados. Esto causa que los niños comiencen la escuela con una desventaja. Otro problema social es que hay familias donde los hijos pequeños pierden el idioma original de sus padres porque el sistema escolar exige que los niños aprendan el inglés cuanto antes. Esto da como resultado que los pequeños utilicen a los hermanos mayores como intérpretes para comunicarse con sus padres.

El problema que se presenta en algunas escuelas son que al final del segundo o tercer grado, los directores usan a éste

como período de transición para transferir a los niños a programas regulares en Inglés, cuando los estudiantes todavía no tienen sólidos conocimientos de su propio idioma, y la consecuencia es que mientras aprenden inglés dejan de aprender el restante contenido del plan de estudios. Además, se espera que los estudiantes sean capaces de aumentar su nivel de conocimiento del inglés al llegar al quinto año de primaria, cuando se les aplica en inglés el mismo examen que toman los estudiantes monolingües. En algunas ocasiones los profesores adelantan visperas y recomiendan que los estudiantes hagan la transición al programa regular pero los estudiantes fracasan, y regresan a la educación donde hay más enseñanza en su lengua materna, lo cual causa un retraso en el aprendizaje del idioma.

Cuando estos estudiantes llegan a la secundaria, la mayoría carece del conocimiento del idioma inglés, razón por la cual, al llegar al segundo o tercer grado abandonan sus estudios. Un objetivo al respecto sería, contribuir al mejoramiento del actual sistema para que los alumnos estén preparados para el cambio.

Aún así, la perspectiva de este problema sigue cambiando y los administradores apoyan lo que afirman los investigadores, es decir, que aprender un segundo idioma lleva de cinco a siete años (Collier 1989, Crawford 1981, Cummins, 1981b).

Un rastreo de información en la base de datos ERIC (Educational Resources Information Center) permitió consultar, para el periodo 1966 a 1993, los archivos y documentos sobre recursos en educación, RIE (Resources in Education) y el archivo del índice actual de revistas sobre educación CIJE (Current Index to Journals in Education), además de citar más de setecientos cincuenta revistas especializadas, y ochocientos cincuenta resúmenes de textos completos sobre educación y dos mil seiscientos treinta y cuatro investigaciones sobre el inglés como segundo idioma. De estas últimas, treinta y cinco investigaciones están relacionadas con la música, cincuenta y cuatro con literatura infantil, y veintiuna con juegos en inglés como métodos para enseñar inglés como segundo idioma. No se encontraron investigaciones en que se combinen la música, literatura infantil, rimas y juegos con la enseñanza del inglés.

El propósito de esta investigación es determinar si la utilización de la literatura infantil, rimas, canciones y juegos en inglés tendría éxito en la enseñanza de un segundo idioma. Por ello se buscó probar la hipótesis de la existencia de una diferencia significativa entre los resultados de los exámenes de los estudiantes de un segundo idioma cuya enseñanza se apoya en una relación de textos de literatura infantil, rimas, canciones y juegos en inglés, y los resultados que obtienen los alumnos que reciben instrucción en un modo tradicional.

Considero que este trabajo puede servir para acrecentar los lazos culturales entre México y Estados Unidos al contribuir al conocimiento de las semejanzas y diferencias en sus sistemas de enseñanza.

En el capítulo I se aborda el aprendizaje de la lengua materna para dar una idea de lo complicado que es adquirir el lenguaje y cómo influye esta dificultad en el aprendizaje de un segundo idioma desde una perspectiva pedagógica, apoyada en algunas teorías sobre lingüística. Se han citado solamente las bases iniciales de las teorías de algunos docentes en la adquisición de la lengua materna.

En el capítulo II se relacionan los aspectos más relevantes sobre el aprendizaje del segundo idioma con investigaciones de algunos investigadores acerca del método más adecuado para aplicarlo en el aprendizaje del segundo idioma.

El capítulo III se refiere a las investigaciones realizadas en México y los Estados Unidos y el capítulo IV a los análisis y las conclusiones generales resultantes de la investigación.



## REFERENCIAS

1. BAKER, COLIN (1993). Introduction to Bilingual Education p. 24-35
2. CAZDEN, C.B. AND C.E. SNOW ) 1990a). English Plus: Issues in Bilingual Education. cit. en Baker Colin. Introduction To Bilingual Education and Bilingualism. p. 151.
3. COLLIER, V.D. (1989). TESOL QUARTERLY. p.101
4. CUMMINS, JIM (1981). Schooling and Language Minority Students. A theoretical Framework. p.117-120

# CAPÍTULO I

## 1. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

	Página
1.1 . Los teóricos . . . . .	19
1.2 . Precursores del lenguaje. . . . .	25

## CAPITULO I

### ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA

Existen varias teorías que explican la manera en que los niños aprenden el lenguaje de los adultos. Hay quienes piensan que los niños simplemente imitan lo que oyen. Por supuesto, la imitación está involucrada hasta cierto punto, pero las oraciones producidas por los niños muestran que éstos no están imitando el lenguaje de los adultos (Fromkin y Rodman, 1978). ¿Cómo podría uno explicar una oración producida por un niño que dice "Yes I are" después de que se le ha preguntado si tiene hambre? Si hubiese estado imitando, él podría haber imitado a su mamá y pudo haber dicho "Yes, I am."

Aun cuando los niños deliberadamente tratan de imitar lo que oyen no son capaces de reproducir las oraciones debido a que desconocen las estructuras gramaticales. Además existen otros fenómenos por considerar. Hay niños que no pueden hablar por razones neurológicas o fisiológicas, sin embargo, estos niños aprenden el lenguaje hablado y entienden lo que se les comunica, y al superar su incapacidad pronto serían capaces de usar el lenguaje para comunicarse. (Fromkin and Rodman, 1978).

## 1.1 LOS TEÓRICOS

La teoría sobre el constructivismo de Piaget, en el estudio de la adquisición del lenguaje, pone mayor énfasis en el papel de la actividad durante el período del desarrollo intelectual, especialmente en los primeros años de vida. Una de las mayores fuentes de aprendizaje, quizá la más importante, es la actividad intrínseca del niño. El niño debe tener la posibilidad de manejar las cosas para entenderlas; toca los objetos, los manipula, les da vuelta, los ve, los saborea, y de esta manera desarrolla un mayor entendimiento sobre su función. A través de ello, el niño desarrolla esquemas relacionados con los objetos. Al presentarle nuevos objetos el niño posiblemente tratará primero de aplicarlos a esquemas ya establecidos. Si tiene éxito, intentará otra vez a través de la manipulación, para desarrollar nuevos esquemas y así tratar de entender al mundo que le rodea.

Piaget (1971) sostiene que existe una función simbólica más amplia del lenguaje, y relaciona el sistema de signos verbales con el de los símbolos en el sentido estricto de la palabra; de ello se puede concluir que el pensamiento precede al lenguaje; el lenguaje no es suficiente para explicar el pensamiento, porque como ya se ha dicho, las estructuras que caracterizan al pensamiento tienen sus raíces en la acción y en los mecanismos sensomotrices que van más allá de la lingüística. Los niños

pequeños tienen gran dificultad para entender situaciones desde otra perspectiva que no sea la suya.

En el lenguaje y el pensamiento del niño, Piaget buscó determinar las funciones del lenguaje en la vida del niño, y concluyó que hay dos categorías mayores del lenguaje.

La primera, la llamó "habla egocéntrica" (éste es el concepto central del análisis de Piaget): Las palabras ya enunciadas en privado en presencia de otros, pueden ser juzgadas como una falta de intención comunicativa primaria. No hay una intención real de tomar el papel de aquél que escucha o de adaptar el mensaje a sus necesidades informativas.

La segunda categoría es el lenguaje socializado el cual incluye palabras enunciadas que parecen tener fines comunicativos genuinos.

**Piaget distingue tres subtipos del habla egocéntrica:**

- **Repetición - ecolalia:** aquí, el niño repite por su propio placer sus enunciados y los de otros.
- **Monólogo -** El niño habla consigo mismo, como si estuviera pensando en voz alta.
- **Monólogo colectivo :** Los niños toman su turno para hablar, pero sin ninguna intención aparente de

escuchar ni responder. Cualquiera serviría como interlocutor.

Piaget informa que hay cinco subtipos de habla socializada: el primero es la información adaptada. El niño de hecho habla acerca del tema del comentario original de otra persona. Puede haber un choque de voluntades, pero esto no es habla egocéntrica ya que los niños entienden que hay una diferencia de opinión acerca de un asunto importante.

El segundo es la crítica. Aunque un comentario crítico generalmente asegure la superioridad del que habla, o dé pruebas a otros...ejemplo: "Yo tengo un lápiz más grande que el tuyo." Estos no son ejemplos de egocentricidad en el sentido no-evaluativo de Piaget sino que es una forma de comunicación.

El tercer subtipo son las órdenes.

El cuarto y el quinto subtipo son las preguntas y las respuestas respectivamente.

El orden de desarrollo de acuerdo con Piaget, entonces es:

Lenguaje pre-social-----Lenguaje egocéntrico-----Lenguaje social

Todos los aspectos del constructivismo son necesarios para el estudio de la adquisición del lenguaje. Noam Chomsky (1969) señala que la estructura del lenguaje es, hasta cierto punto,

biológicamente humana, lo cual contrasta con la posición de Piaget, quien es esencialmente empírico. La finalidad de la experiencia no es la enseñanza en sí, sino la activación de la capacidad innata y así convertirla en una aptitud lingüística.

Chomsky propone que la existencia de propiedades universales abstractas del lenguaje son en sí mismas, un argumento para la teoría racionalista.

La noción chomskiana del significado es proyectiva; es concebida como un sistema completo de reglas aplicables, para un niño recién nacido, pero no deben utilizarse bajo el método de ensayo y error. De acuerdo con Chomsky, el sujeto está "expuesto" a información relevante y las estructuras fundamentales son "reveladas" por la acción del medio ambiente. La teoría de la gramática transformacional de Chomsky afirma que cada oración tiene una estructura profunda y una estructura superficial, estas dos estructuras no son idénticas. Así mismo las estructuras profundas están relacionadas, especificadas por una transformación:

Sistema----->	Componente----->	Transformación
Sistema	Estructura	Estructura
semántico	profunda	superficial
fonológico		

Cuando se requiere un gran número de transformaciones, las estructuras formadas entre las estructuras profundas y las estructuras superficiales se llaman estructuras intermedias. La oración declarativa "John can swim." tiene una pregunta correspondiente, "Can John swim?" Generalmente, en el inglés, en la pregunta se invierte el sujeto de la oración y el verbo auxiliar. De acuerdo con Chomsky, aunque la estructura profunda de una oración es lo que determina el significado, bajo ciertas condiciones, los aspectos de la estructura superficial, como la tensión, pueden afectar el significado de la oración. Para analizar la adquisición del lenguaje de un niño se podría aplicar la idea de Chomsky sobre la transformación gramatical sería necesaria.

L.S. Vigotsky (1962) a su vez compara el "lenguaje interno", o sea, el hablar consigo mismo, con el hablar con otros. El lenguaje interno puede ser muy abreviado y rápido. Es como hablar con alguien, a quien se conoce muy bien, acerca de un tema familiar. Mucho de ello puede ser descartado, pero cuando se habla con otra persona se requiere de mucha información adicional. Vigotsky resume su análisis en el desarrollo ontogénico del niño, es decir el pensamiento y el lenguaje tienen diferentes raíces. En el desarrollo del lenguaje, el niño, con certeza, establece una etapa intelectual, y en el desarrollo del pensamiento, una etapa prelingüística. Hasta cierto punto, los dos siguen diferentes líneas pero, hasta cierto punto, estas líneas



confluyen donde el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional.

El orden del desarrollo, de acuerdo a Vigotsky es:

- Lenguaje egocéntrico-----lenguaje interno
- Lenguaje socializado
- Lenguaje comunicativo

Así que, cuando los niños aprenden a hablar, ellos adquieren la gramática de ese idioma, que son las reglas de la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica. Nadie les enseña estas reglas, los niños únicamente las adquieren de tal forma que sugiere que su inteligencia está programada para aprender la lengua.

## 1.2 LOS PRECURSORES DEL LENGUAJE

Los precursores del lenguaje son el balbuceo, oraciones de una palabra, etapa de dos palabras y la etapa telegráfica.

El balbuceo produce una gran variedad de sonidos. Los científicos no entienden el balbuceo y no hay suficiente información sobre el tema.

Las oraciones de una sola palabra atienden a tres funciones mayores. Primero, la relaciona con las acciones del niño o el deseo de actuar; por ejemplo "up" (sube). Segundo, se usan para expresar emoción; por ejemplo el "no" tiene varios significados: "don't do that" (no hagas eso) o "I don't want to do that." (No quiero hacer eso.) También pueden servir para darle nombre a las cosas; por ejemplo "cat" (gato), "dog" (perro). Estas palabras son la formación de consonante-vocal (CV). Los primeros sonidos fonológicos en el inglés son: (b, m, v, r)

Los niños entienden más contrastes fonológicos de los que ellos mismos pueden producir. En la etapa de dos palabras ellos hacen oraciones de dos palabras y muestran relaciones de sintaxis y semántica así como la entonación de las dos palabras ampliadas, sobre todo la enunciación; por ejemplo, en inglés, "allgone sock" (desapareció calcetín) y "byebye boat" (desapareció barco).

Durante esta etapa no hay indicadores de sintaxis o morfología, esto es, no hay inflexiones de número, persona, o tiempo. Los pronombres son raros aunque muchos niños usan "me"(mi) para referirse a ellos.

Después de la etapa de dos palabras, no parece haber una etapa de tres palabras sino que los niños encadenan hasta cinco o más palabras y dejan los artículos fuera de la oración. Esta etapa se conoce como la etapa telegráfica; ejemplos: "cat stand up table" y "no sit here" (gato parado mesa y no sienta aquí).

Cuando los niños empiezan a enunciar la forma del presente progresivo de un verbo, por ejemplo: "me going park" (yo voy parque), éstos parecen ser los primeros morfemas flexionales adquiridos.

Las preposiciones "in" (en) y "on" (encima) se aparecen más tarde en el lenguaje de los niños, y luego aparecen las terminaciones plurales. En adelante todas las demás flexiones son agregadas a las reglas de sintaxis hasta que logran hablar como los adultos. Las reglas de la adquisición de lenguaje parecen ser universales, hasta más o menos la edad de dos años.

El desarrollo cognoscitivo no es la única base del desarrollo del lenguaje. Hay varias teorías que buscan explicar cómo los niños adquieren el lenguaje. Algunos estudiosos del tema piensan que los niños solamente imitan lo que oyen. Se puede decir que hay imitación hasta cierto punto, pero las oraciones que los niños producen demuestran que no solamente están imitando el lenguaje de los adultos. Cuando los niños tratan de imitar lo que oyen, no producen las oraciones exactamente como sus padres; por ejemplo cuando un adulto le dice al niño: "He's going out" (él va a salir.); el niño dice: "He go out." (él sale.)

Otra teoría de la adquisición del lenguaje sugiere que los niños aprenden a producir oraciones correctas cuando dicen alguna oración correcta. Este tipo de oraciones refuerzan positivamente el proceso de adquisición del lenguaje, pero cuando dicen algo incorrecto, se refuerza negativamente. Esto lo vemos cuando se corrige a los niños, si dicen alguna oración o palabra incorrecta, pero cuando dicen algo correctamente se les elogia.

Los niños aprenden las reglas de la gramática en etapas cada vez más complicadas. Tienen una tendencia a producir generalizaciones y sobregeneralizaciones lingüísticas. Así que cuando están expuestos a más información sobre el lenguaje, los niños revisan "sus reglas" hasta que su lenguaje es comparable al del adulto.

El niño encuentra los medios lingüísticos para expresar sus ideas. Algunos conceptos que parecen ser fundamentales a la cognición no son expresados de inmediato. Por ejemplo, los conceptos de tiempo y orden. El conocimiento de que un evento precede o es simultáneo a otro, están presentes de forma sencilla en la infancia, como cuando un infante ve a su madre poniéndose el abrigo y llora al suponer que se quedará solo. El desarrollo cognoscitivo parece ser la base del desarrollo gramatical; los dos no ocurren en una sincronía perfecta. Slobin (1973) formula las siguientes generalizaciones tentativamente:

- El niño presta particular atención a las partes finales de las palabras.
- El niño aprende primero estructuras continuas; ejemplo: "I can go" (yo puedo ir).
- Los marcadores abiertos y claros son más fáciles que la ausencia de marcadores o marcadores complejos.
- Las regularidades son más sencillas que las excepciones y las excepciones consistentes son más simples que las inconsistentes.
- La consistencia semántica ayuda a la adquisición del lenguaje y los marcadores gramaticales se usan de manera significativa.

El uso reiterado de "sobregeneralizaciones" (tales como "comed" o "goed"), las primeras reglas gramaticales (como "allgone sticky"), la mala interpretación sistemática de estructuras (como "The doll is easy to see") y otros, muestran que el niño formula hipótesis incorrectas durante un tiempo, empero el mismo proceso lo lleva también a la adopción de hipótesis correctas. Las hipótesis que son confirmadas y que son correctas forman parte de la gramática del niño las otras son rechazadas.

Un fenómeno universal es el uso de una palabra para referirse a una categoría amplia. La palabra "ball" (bola o pelota), por ejemplo, la pueden usar los niños para cualquier objeto redondo. Los lingüistas le llaman a este fenómeno sobre-extensión.

Hay un gran número de correcciones que pueden usar los padres. Por ejemplo, en inglés, un niño puede decir "Mommy soup" (Mami sopa) que podría significar "Mommy is having her soup." (Mami toma su sopa.), "Mommy had her soup." (Mami tomó su sopa.) o "This is mommy's soup." (Esta es la sopa de mami). La mamá, que sabe el significado de "mommy soup" por el contexto hace la corrección y dice al bebé "mommy is having her soup" (mamá esta tomando su sopa). Como en otro ejemplo "baby highchair" (bebé silla), la mamá dice "baby is in the highchair" (el bebé esta en su silla).

La reestructuración es otra etapa en la adquisición del lenguaje. Primero, el bebé pone a prueba la hipótesis cognoscitiva. Luego cuestiona el uso comunicativo como don de desarrollo y el procedimiento de la comunicación. En el caso de la flexión, aparecen cosas irregulares como la de la palabra "quepo" el niño puede decir "no cabo". Después aparece un proceso de sobregeneralización ("no cabo", "rompido") como ya se ha mencionado, cuando antes utilizaba la forma correcta. Luego hay un cambio de reglas sobre los sujetos de los verbos regentes; ejemplo: "Juan le dijo de ir". El niño selecciona una de estas opciones e interpreta el resto con la regla. "Juan está ansioso por ver".

Bowerman (1981) ha estudiado errores de sobregeneralización producidos por su hija. Esta autora concluye que la sobregeneralización ocurre debido a que los desarrollos específicos, sintácticos y semánticos son prerequisites necesarios. Señala que los verdaderos verbos causativos son usados desde las primeras etapas del desarrollo del lenguaje: "break stick" (rompe palo), "mommy open" (mamá abre); los causativos novedosos (los no causativos usados como causativos), vienen más tarde. A la hija de Bowerman le sucedió esto aproximadamente a los 24 meses. Bowerman hace una hipótesis sobre las bases de la experiencia con varios verbos causativos y verbos no causativos. El niño finalmente llega a la generalización de que ciertos verbos contienen una fase "causada". Esto es, el

niño analiza previamente significados unitarios de tales verbos como "break" (roto) y "open" (abre) por lo menos en dos partes, una de las cuales es la causa. La creación de nuevas formas por analogía con las ya existentes, provee la más clara evidencia de que tal análisis ha sido completado. De manera similar, la creación de tales formas como "doed" y "goed" constituye la mejor evidencia de que el niño ha analizado las formas del tiempo pasado en las partes del lenguaje que escucha.

El verbo más el tiempo pasado (en inglés "-ed"), igualmente "did" y "went", es reemplazado por "doed" y "goed". Los verbos "bring" y "keep" fueron reemplazados en el lenguaje de la hija de Bowerman, por el uso causativo de "come" ("come her", que quiere decir "bring her here") y "stay" ("mommy can you stay this open", que significa "Can you keep this open?")

En teoría de la imitación se afirma que los niños aprenden su lenguaje imitando el lenguaje adulto. Con frecuencia, el niño imita un enunciado de otra persona, generalmente de su padre o su madre, en un acto de imitación espontánea. En contraste, el adulto de alguna manera le pide al niño que lo imite, en un acto de imitación provocada. La imitación espontánea es importante debido al papel que juega en la adquisición del lenguaje. Los niños pueden adquirir nuevos elementos del lenguaje a través de la imitación de oraciones que contienen estas fases.



Las imitaciones provocadas merecen ser investigadas. Se supone que el niño tiene la habilidad de usar verbos auxiliares, pero no los usa con precisión. Los verbos llegan a la memoria mientras el interlocutor está observando. Quizás el niño pueda expresar auxiliares si se le dan oraciones para imitar ciertos auxiliares.

Cuando los niños imitan en forma espontánea, invariablemente simplifican la oración. Palabras tales como los sustantivos, los verbos y los adjetivos permanecen en su propio orden, mientras que palabras funcionales como los artículos, las preposiciones, las conjunciones, juntos con varias flexiones, son omitidas.

Las imitaciones se parecen mucho a las enunciacines espontáneas, como si las oraciones hubiesen sido formuladas dentro de su gramática propia.

Slobin y Wesley (1973) han investigado las imitaciones provocadas en un niño llamado Eco. Eco imitaba "The pussycat eats bread" y "The pussycat runs fast" con "Pussycat bread" y "He run fast". El niño demuestra así dominar la transformación que "pronominaliza" una frase sustantivada repetida.

De acuerdo con esta explicación existen tres procesos:

1. El de imitación, el cual da origen a nuevas formas lingüísticas. Muchos de los primeros enunciados no pueden ser vistos como imitaciones del lenguaje adulto, ya que los adultos no usan "allgone sticky" en su lenguaje normal. Ello indica que los niños formulan oraciones haciendo uso de su propia gramática.
2. La evolución de la práctica, es decir, la repetición por parte del niño en su lenguaje libre repite o practica y no ayuda realmente a explicar la adquisición del lenguaje pero se presume que es el mecanismo por medio del cual las frases se incorporan firmemente al lenguaje del niño.
3. El tercero, que es el refuerzo, con el cual se enseña al niño qué situaciones son apropiadas para el uso de cada forma. Los padres con frecuencia aprueban o desaprueban lo que los niños hacen, pero no llevan a cabo realmente un programa intensivo de enseñanza. La atención probablemente motiva al niño a hablar, pero no necesariamente a hablar utilizando la gramática.

Sobre la interacción social, por lo tanto, hasta un cierto punto se podría ¿Es materialia o diálogo? El problema puede surgir del hecho de que la primera interacción del bebé es con la madre, de acuerdo al artículo de Bruner.

Bruner (1975) considera que generalmente (y con frecuencia en forma inconsciente) los adultos le dan intención

comunicativa a los enunciados de los infantes y niños. Dice que las madres irremediabilmente muestran interés ante el amago del lloriqueo, los gestos, las expresiones y posturas de los recién nacidos. Bruner cita a Joanna Ryan (1974) en este mismo artículo y sostiene que "la intención de comunicación de un niño y la interpretación del adulto son muy útiles." Anota que mucho de lo que el niño enuncia en las primeras etapas es difícil de entender si no es que resulta ininteligible, aunque el lenguaje del niño y otras vocalizaciones ocurren dentro de un contexto de interacción con los adultos, quienes son motivados para entender las enunciaciiones del niño. Muchos niños experimentan un amplio intercambio verbal con sus mamás. Durante estos intercambios, la mamá recoge activamente, interpreta, comenta, facilita, repite y algunas veces mal interpreta lo que el niño ha dicho. Al interpretar la intención comunicativa del infante ya sea en forma correcta o incorrecta, la madre obtiene una gran variedad de claves. Así también el niño, si la madre es consistente, obtiene claves que tendrán una consecuencia predecible en cuanto a su conducta.

Enseguida, Bruner indica que el niño aprende un sonido, una palabra o un gesto que "ocupa el lugar" de algo en el ambiente extralingüístico. Dice que lo que los adultos hacen por el niño es enseñarle, o le ayudan a entender, cómo operan los procedimientos de clasificación, al asegurar una referencia mutua en una situación relativamente bien establecida, hasta

que finalmente el niño continúa por su propia cuenta, y aplica una gran cantidad de palabras en situaciones nuevas.

Bruner escribe acerca del lenguaje y las acciones conjuntas. Cita a Searle (1973), en aquello que propone que el objetivo del lenguaje, la comunicación y la unidad de la comunicación humana, es el lenguaje hablado. El problema de la teoría del lenguaje es describir cómo se llega de los sonidos al lenguaje hablado. ¿Qué tiene que añadirse a los sonidos para asegurar que su producción debería ser una ejecución del acto de preguntar, hacer una declaración o dar una orden, etc.? Desde el principio, el niño está bien equipado con rutinas comunicativas.

La primera de esas rutinas es la exigencia. Muchas derivan de unas expresiones innatas para manifestar incomodidad. La segunda, es la petición. Esta es la insistencia inicial, y si la respuesta no llega, el infante regresa a la exigencia. La tercera, es el intercambio: el niño empieza exigiendo un objeto por medio de la gesticulación y con frecuencia acompañándola de signos vocales. Entre los ocho o diez meses, el niño no solamente pide sino que también recibe un objeto y puede regresarlo de nuevo. En esta fase, los dos participantes inician el proceso de reciprocidad, aunque no de manera idéntica. Estos son juegos a través de los cuales el adulto y el niño toman turnos.

Bruner dice que el progreso entre la exigencia, la petición, el intercambio y la reciprocidad durante el primer año es de vital importancia para el desarrollo del lenguaje o de actos comunicativos, así como para el establecimiento de los motivos sociointeraccionistas. Hay una etapa que muestra la evidencia de una relación significativa entre el dominio de las reglas que gobiernan la interacción social y el subsecuente nacimiento del lenguaje. La suposición entre una continuidad de la estructura entre el desarrollo prelingüístico y lingüístico de un infante llevó a los investigadores a postular un paradigma interpretativo que rápidamente resultó ser tan improductivo como cautivador.

Las condiciones del paradigma pueden ser especificadas como sigue:

1. El paradigma debería considerar la interacción social y el lenguaje como procesos constitutivos y no como reglas operativas, ya que solamente de esta manera se puede hacer una hipótesis de su continuidad, y en su derivación ésta puede ser verificada o falsificada.
2. Esta condición debería ver al lenguaje como una modalidad particular para la estructuración de la realidad (interrelacionada con otras modalidades, tales como acción percepción, etc.). La peculiaridad de la modalidad lingüística está fundada en su función cognitiva constitutiva, y es

determinada por una función social o comunicativa. En otras palabras, el lenguaje debe ser visto como una función de la realidad para constituirlo. Su papel estructurante depende del hecho de que las actividades lingüísticas son desde un principio procesos intersubjetivos.

3: Se deberían adaptar modelos lingüísticos cuyas unidades básicas de análisis no sean las únicas enunciadas, sino también el diálogo, i.e. una estructura con un mínimo de enunciaciones.

Hay implicaciones que al nombrarse, son una forma de identificación sobre los objetos ya dados o previamente constituidos, o que desde el principio, el adulto y el niño comparten el lenguaje interno o un conjunto formal de condiciones que proyectan entidades lingüísticas al mundo que los rodea. Los resultados permiten una verificación de la hipótesis de que esto es el juego social "convencional", el cual definimos como un episodio de interacción caracterizado por un conjunto de reglas culturales definidas y convenidas, por relaciones únicas de forma-función y no por la interacción social en sí (i.e. el dominio de sus características estructurales ocurre por turnos, diferenciación de papeles, etc.) que pueden actuar como precursores apropiados para desarrollos lingüísticos tardíos.(Camaioni, Campo Castro, de Lemos, 1984.)

Hermina Sinclair (1987) señala lo siguiente sobre la interacción social que se establece entre los infantes de diferentes edades. La observación se hizo con niños de edades que oscilaban entre 12 y 24 meses.

Esta actividad consistió en correr alrededor de una mesa, después caer en un colchón, levantarse y otra vez correr alrededor de la mesa. Primero, las actividades por parte del niño fueron la repetición de la secuencia; pronto realizaron otras actividades, se miraron uno al otro, sonrieron y con frecuencia hablaron.

En otra actividad los niños exploraban objetos y los usaban en estructuras. Cuando un niño copia la idea de otro niño, usa los mismos objetos o unos similares. Este tipo de interacción parece ser particularmente importante para el desarrollo cognoscitivo. Por ejemplo, un niño de un grupo de cuatro niños de aproximadamente 20 meses, sentados alrededor de una mesa en la que hay varios objetos pequeños, mete un palo dentro de un cilindro de cartón, otro mete un pequeño cilindro idéntico dentro de uno más grande y un tercero, que había observado detenidamente a los otros, mete un palo dentro de una pelota de arcilla. Entonces los tres empujan los objetos más pequeños dentro y fuera de sus recipientes...un niño que actúa solo no puede llevar a cabo estas actividades sino procede a hacer las cosas en secuencia.

Parece ser que en ocasiones tales eventos pueden muy bien contribuir a la construcción de conceptos que más tarde juegan una parte importante en las operaciones mentales, tales como el concepto de inversión por reciprocidad. En interacciones de este tipo, las actividades de los niños son paralelas y complementarias.

Las actividades que son participativas y que no pueden llevarse a cabo sin una pareja como "peek-a-boo" o "hide and seek" (jugar a las escondidillas), el intercambio de objetos y el pretender alimentar a otro niño son siempre complementarias y las parejas con frecuencia cambian papeles.

Las actividades participativas son aquellas en que un niño ejecuta parte de una tarea y el otro, la otra parte. Por ejemplo, la actividad en que el trabajo se divide entre niños de 13 o 15 meses: un niño pone un recipiente cilíndrico de cartón vacío en una caja, luego varios niños se unen al proyecto de poner todos los recipientes en la caja; algunos niños buscan y llevan los recipientes a la caja otros los ponen arriba y tratan de arreglarlos de tal forma que todos quepan.

Observaciones tales como las antes citadas muestran claramente la separación de la acción inmediata aquí y allá, la cual, desde puntos de vista diferentes, ha sido considerada como



el sello de la transición entre inteligencia sensomotriz y pensamiento, por algunos autores tales como Vigotsky (1985), Piaget (1946), Wallon (1945) y Janet (1935). Los medios se diferencian de los objetivos, se empiezan a hacer planes y se establecen series de interacción social.

Durante el segundo año, algún tipo de funcionamiento con símbolos acompaña, y después precede, a la acción directa. Largos episodios de interacción (desde unos minutos hasta a los quince minutos) con series observables y algunas con objetivos comunes no pueden existir sin la transmisión y comprensión de planes e iniciativas.

En las edades que se han estudiado, la comunicación se lleva a cabo con muy poco uso del lenguaje. Los significados son compartidos, y las intenciones transmitidas y entendidas a través de gesticulaciones, miradas y posturas.

En el artículo de Bruner (1975), Janet considera que la imitación es la más sencilla de todas las acciones sociales. Sugiere que su importancia podría ser analizada desde una perspectiva diferente a la de Piaget. Janet insiste en la doble fase de toda imitación de las personas, ya que ésta siempre consiste de una acción y otra acción recíproca, la cual modifica el acto social en sí mismo y así se genera un lazo cibernético de retroalimentación.

Veneziano (1986) ha desarrollado una discusión similar que concierne a la interacción vocal/verbal entre la madre y el infante. Janet también acentúa la importancia de la imitación como un artefacto señalador. El imitador aprende a reaccionar tan pronto como el módulo empieza a actuar y recíprocamente el modelo aprende a insistir en el principio de su acción.

La imitación social se sugiere así, como la aparición de estructuras de reciprocidad con lazos de retroalimentación y correspondencia tal como la naciente objetividad del conocimiento y conservación de un tema internacional, el cual está abierto a varias transformaciones y elaboraciones de significados compartidos.

Aunque ciertas características de la interacción entre semejantes durante el segundo año de vida son similares a aquellas traídas a la luz en la interacción de la madre-niño durante el mismo período, otras son únicas en la situación de sus compañeros.

Bruner ha declarado cómo se debe tomar en cuenta la manera en la cual el niño pasa de la comunicación del pre-lenguaje al uso del lenguaje apropiado. Se puede demostrar que muchas de las características mejor organizadas de la sintaxis, la semántica y la pragmática y aun de la fonología tienen

importantes precursores y prerrequisitos en las acciones del pre-lenguaje comunicativo de los infantes.

Para empezar, ha habido encuentros accidentales de niños quienes no han tenido ninguna interacción con adultos, y se ha encontrado que estos niños han mostrado estar atrasados en el lenguaje. Por lo tanto, esta autora considera que las investigaciones llevadas a cabo por Piaget, Bruner, Camaloni, María de Castro, Claudia de Lemos y Hermina Sinclair (y otros sociointeraccionistas) han sido provechosas para el estudio de la adquisición del lenguaje.

Entonces, ¿cómo se relaciona la adquisición de la lengua materna a la adquisición de un segundo idioma? Como ya hemos visto, cuando el niño aprende la lengua materna, aprende de modo natural. La mamá, para comunicarse, le canta, juega con él, le lee literatura infantil y poemas rítmicos. El niño escucha durante casi un año. Así que cuando el niño adquiere la lengua materna, comienza a usar un tipo de comunicación de "dirección única", con la que desarrolla habilidades comprensivas. Varios investigadores han concluido que este fenómeno existe en niños que están aprendiendo otro idioma en un ambiente natural. Cuando los adultos no los obligan a hablar, los niños típicamente muestran un período de "silencio" durante unos 3 o 4 meses y algunos toman más tiempo.

Durante este período, ellos se concentran en la comprensión. Aparentemente esta comunicación de "dirección única" es algo que se exige para que el proceso de adquisición se pueda desarrollar de manera natural.

Snow (1972a) compara las pláticas de las madres con niños de dos años con las pláticas con niños de diez años. Encontró que, por ejemplo, las oraciones dirigidas a los niños pequeños eran más cortas, menos complicadas y con más repetición e incluían menos pronombres. Snow también comparó a las madres con mujeres que habían tenido menos experiencia con niños pequeños y hubo muy poca diferencia entre los dos grupos. La implicación de esta investigación fue que el proceso de simplificación depende del comportamiento del niño y en las respuestas del niño al adulto. Así, cuando el lenguaje del niño adelanta y se produce un lenguaje más complejo, el lenguaje dirigido hacia él adelanta también.

## REFERENCIAS

1. BOWERMAN, MELISSA (1982) Children's Language. p.370-397
2. BRUNER, JEROME S. (1975) From Communication to Language. A Psychological Perspective p.256-287
3. CAMAIONI, LUIGIA, MARIA F. P. DE CASTRO CAMPOS Y CLAUDIA DE LEMOS (1984) Social Interaction in Individual Development p 7-15
4. CHOMSKY, NOAM (1964) The Structure of Language p.327-348
5. FROMKIN, VICTORIA AND ROBERT RODMAN. An Introduction to Language. p 85-101
6. PIAGET, JEAN (1946) la formación del símbolo en el niño. p 371-391
7. -----(1971) Biology and knowledge: An essay on the Relations Between Organic and Cognitive Processes. p. 190-195.
8. SINCLAIR, HERMINA (1987) Symbolism and Knowledge. p.187-198.
9. -----(1987) p. 129-141
10. VIGOTSKY, L.S. (1962) Thought and Language p.38-50
11. JANET (1935), WALLON (1945) SNOW (1972A) cit. en el artículo de Jerome Bruner p.256-287.

## CAPÍTULO II

### 2. APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA

	Página
2.1 La comunicación básica . . . . .	48
2.2 Investigaciones sobre el segundo idioma .	52
2.3 El proceso interno . . . . .	53
2.4 El lenguaje social/académico . . . . .	56
2.5 Autoconcepto . . . . .	60
2.6 Uso del lenguaje en el método de enseñanza . . . . .	61
2.7 La enseñanza del lenguaje. . . . .	61
2.8 Principios de instrucción. . . . .	62
2.9 Diferencias entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua. . . . .	68

## CAPÍTULO II

### APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA

Dulay, Burt y Krashen (1982) explican la importancia de saber un segundo idioma de la siguiente manera:

Más de un billón de personas en el mundo habla más de un idioma. En Filipinas, por ejemplo, muchas personas tienen que hablar tres idiomas para participar totalmente en los asuntos sociales de la comunidad: la lengua nacional o filipino, el inglés y el español. En países pequeños, tales como Israel y Holanda, a la mayoría de los niños se les exige que aprendan por lo menos una lengua extranjera y a veces varias. Muchos de los adultos en Holanda hablan alemán, francés e inglés, además del holandés. Hasta en los Estados Unidos, donde los habitantes no le dan importancia a otros idiomas, el 10% de los habitantes normalmente habla un idioma adicional al inglés. (Esta información es del Centro Estadounidense Nacional para la Educación Estadística, 1978). En el mundo entero, hablar dos idiomas y hasta tres o cuatro es necesario para funcionar mejor en la sociedad. En lo que se refiere a los negocios, el idioma extranjero será una de las habilidades más solicitadas en ese medio de aquí al siglo veintiuno.

Aunque hay evidencia de la necesidad de saber un idioma extranjero, una investigación llevada a cabo por una gran empresa en los Estados Unidos señala que los ejecutivos con responsabilidades vinculadas con el comercio exterior y los negocios de navegación, descubre que menos de la mitad de los ejecutivos nacidos en los Estados Unidos hablan otros idiomas y la otra mitad habla solamente el Inglés. Por otra parte, el 80% de los ejecutivos extranjeros hablan otro idioma además del Inglés, y 59% hablan tres o más idiomas.

Dulay, Burt y Krashen citan a Albert y Obler (1978) y dicen que las habilidades de ser bilingüe sugiere que las personas que saben más de un idioma desarrollan una parte del cerebro, que no desarrollan los que son monolingües. Revisaron una serie de estudios post-mortem del cerebro de un políglota y descubrieron que ciertas partes de estos cerebros estaban especialmente bien desarrolladas. Los psicolingüistas indican que las personas que dominan más de un idioma tienen más habilidades verbales que los monolingües y se desarrollan más pronto con respecto a habilidades de abstracción lingüística. Lera y Laporta (1971) y Palmer (1972) nos dicen, por ejemplo, que las personas bilingües tienen mejor memoria que los monolingües, y Slobin (1968) asentó que los bilingües son más hábiles para descubrir el significado de palabras desconocidas. Feldman y Shen (1971) descubrieron que entre niños de escasos recursos, los bilingües podían recordar lo que los maestros enseñaban mientras que a los niños



monolingües se les dificultaba. Peal y Lambert (1962) concluyeron que los niños de diez años que hablaban francés e inglés demostraban habilidades superiores de abstracción lingüística que los niños monolingües de esa misma edad.

## **2.1 LA COMUNICACIÓN BÁSICA**

Hay cuatro habilidades básicas del lenguaje a las que con frecuencia se les menciona: hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, algunas veces cuando una persona no está hablando, escuchando, leyendo o escribiendo sigue usando el lenguaje: esto sucede cuando está pensando. Skutnabb-Kangas, (1981) y Cummins (1984b) consideran esta noción del lenguaje como una capacidad cognoscitiva, y esto puede ser la habilidad de usar uno o los dos idiomas para el razonamiento y la deliberación.

El ambiente del lenguaje abarca todo lo que el estudiante oye y mira en el idioma que aprende. Puede incluir una gran variedad de situaciones, ya sea en intercambios verbales en restaurantes y tiendas, en conversaciones con amistades, al ver la televisión, al leer los nombres de las calles y en los periódicos, además de las actividades en el salón de clase; o bien el ambiente puede ser muy limitado e incluir solamente las actividades en el salón con unos cuantos libros y discos o cassettes. La calidad del ambiente es importantísima para el éxito del aprendizaje de un nuevo idioma. Los que estudian con

el método gramatical y analítico, cuando oyen conversar a los extranjeros tienen la impresión de que hablan a una velocidad vertiginosa. Esta impresión la reciben porque no se les ha hecho ver la importancia que tiene la dicción y la brevedad en la lengua hablada .

Quizá algunos hayan podido pensar que el aprendizaje mecánico de una lengua resulta sencillo, aunque es todo lo contrario. No hay nada más pesado que dedicar una hora seguida a repetir y ejercitar intensamente las tablas de sustitución. A ningún profesor sensato se le ocurriría jamás emplear éstas en dosis elevadas. El uso que debe hacerse de ellas puede compararse a los ejercicios de "elasticidad y puesta a punto" que suelen preceder a un juego determinado. Por el contrario, lo que sí es verdaderamente fastidioso es elaborar, palabra por palabra, una serie de frases que, además, son con frecuencia "no idiomáticas" ( André-J. Roche, 1962).

Si los alumnos son enfrentados a una lista de palabras junto con su traducción y se les pide una sola lectura en el nuevo idioma, tal vez sólo aprenden una pequeña porción del idioma y las habilidades de escuchar y hablar permanecen superficiales. Muchas personas en México dicen: "He estudiado Inglés por muchos años pero por más esfuerzos que hago no se me pega" lo cual, se supone, tiene que ver con el ambiente lingüístico del idioma. En las investigaciones empíricas no se ha hallado avance

en el aprendizaje del inglés relacionado por la cantidad de años que se ha estudiado, pero se llegó a la conclusión que la cantidad de inglés que estos sujetos aprendieron se debió a la instrucción que recibieron. Es decir, los estudiantes de inglés estuvieron expuestos al idioma en la clase de biología, mostrando una relación más sistemática al nivel de capacidad que a la cantidad de tiempo en que les llevó el curso de inglés. Naturalmente no todas las personas pueden ir al extranjero para adquirir un segundo idioma, pero lo mejor que se puede hacer es crear un ambiente natural para la adquisición del idioma y usar todos los medios de comunicación y enseñanza posibles tales como la radio, la televisión, los cassettes, y los programas de computación, si es posible.

"Numerosas discusiones se han suscitado sobre la edad más conveniente para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua. Investigadores como Michael West, Saer y Smith en Inglaterra, y Epstein en Suiza, han llegado a la conclusión que cuando se aprende un idioma se retarda el desenvolvimiento mental, impliendo que el individuo desarrolle todas sus posibilidades intelectuales. Smith descubrió que los niños monóglotas de 8 a 11 años demuestran mayor poder de expresión y más habilidad en la selección de las palabras y en la exactitud del pensamiento que los bilingües de la misma edad. Para algunos el poliglotismo es indiscutiblemente un obstáculo para la

adecuada expresión de ideas. En los Estados Unidos, Thorndike llegó a la conclusión de que la habilidad para aprender un idioma extranjero son mejores entre los 9 y los 18 años.\*

La profesora Emile B. de Sauzé, directora de enseñanza de lenguas vivas en las escuelas de Cleveland desde hace

muchos años, dice a este respecto: "Todos los niños que conocen su lengua materna pueden naturalmente aprender otra en el curso de los años, que en metodología se llama período bilingüe. La naturaleza da al niño, precisamente a la edad de 11 ó 12 años, el don precioso de aprender una lengua empíricamente, por imitación, por ósmosis, aun sin darse cuenta de las analogías que esta lengua presente con su lengua materna ni de las diferencias que las separan.

Después de la edad mental de 11 ó 12 años, la naturaleza retira progresivamente ese don. El alumno comienza entonces a comparar la lengua nueva con la suya; nota las similitudes y sobre todo, las diferencias; analiza los elementos lingüísticos; trata de generalizar y tolera difícilmente una enseñanza puramente empírica." (Juvencio López Vásquez, 1958.)

En el período de adquisición del vocabulario básico es esencial que la palabra esté siempre ligada a un contexto; el maestro no ha de olvidar, como regla absoluta, que el vocabulario ha de presentarse a los alumnos dentro de un conjunto expresivo, nunca como palabras aisladas, carentes de una lógica completa, de emociones o de imágenes sugerentes para el estudiante. Lo que es vital para los alumnos es adquirir experiencias por ellos mismos; usar las formas, las inflexiones, las concordancias; es decir, los principales mecanismos sintácticos estrechamente ligados con el vocabulario del contenido. En esta etapa, especialmente en las primeras semanas, es recomendable proceder en forma oral, sin cuaderno ni libro, valiéndose sólo de procedimientos objetivos y activos; presentando las palabras en función de lenguaje (nunca en listas de palabras) y yendo siempre de la práctica auditiva a la expresión oral y después a la visualización de los símbolos

*Actualmente, hay investigaciones sobre el aprendizaje de la segunda lengua que se oponen a este criterio.*

escritos. El profesor de lenguas extranjeras deberá tener presente una segunda regla básica: hacer oír antes de hablar y hacer hablar antes de leer la expresión. Es un

proceso natural que conduce muy fácilmente a la lectura y que desarrolla en los alumnos el sentimiento de su propia capacidad porque los hace comprender, hablar, y más tarde, reconocer en las lecturas las voces y expresiones ya sabidas."(Juvencio López Vásquez, 1962).

## **2.2 INVESTIGACIONES SOBRE EL SEGUNDO IDIOMA**

De aquí en adelante se van a explorar varias investigaciones que nos dicen cómo se debe aprender un segundo idioma a través de lo que plantea esta investigadora.

Durante el "período de silencio", al comienzo del proceso, aumenta la rapidez y la calidad del aprendizaje. (Aunque hay educadores que piensan que los educandos son incapaces de aprender y así los clasifican, recomendándolos algunas veces a clases especiales.) Como ya lo hemos explorado, la comunicación natural parece ser clave en el desarrollo del idioma pero resulta ineficaz cuando se desea hablar de algún tema en abstracto, y que el educando pueda captar la información de lo que se está explicando (esto se puede lograr con la ayuda de materiales visuales, pero de cualquier forma, este proceso es muy lento). La exposición natural de un idioma ocasiona la adquisición subconsciente de las habilidades de comunicación de ese idioma.

### 2.3 EL PROCESO INTERNO

Otros obstáculos que se presentan para aprender un segundo idioma son los estados emocionales de los individuos y la motivación que éstos tienen. Se sabe que quienes aprenden un segundo idioma seleccionan a un cierto tipo de personas como modelos. Por ejemplo, si una persona piensa que el inglés estadounidense es para los torpes, probablemente no aprenderá mucho inglés de un estadounidense, pero si piensa que el inglés estadounidense es el mejor inglés que se puede utilizar en el mundo moderno, porque es el idioma que se usa para los negocios, entonces aprenderá el inglés con mayor rapidez. Otros obstáculos pueden ser los niveles de ansiedad, la identificación con los compañeros y la motivación general para aprender el idioma. Todo esto causa lo que se le llama "el filtro afectivo".

El filtro actúa para controlar lo que entra al proceso mental. Ya que pasó por el filtro, la información llega a otros dos procesos, que son "el organizador" y "el monitor". Cuando el cerebro comienza a procesar el segundo idioma, lo organiza de modo que resulta en un orden común donde las estructuras gramaticales se aprenden y donde se cometen los errores sistemáticos. Esta organización no necesariamente refleja la organización del currículo y tiende a ser similar para algunos de los estudiantes, no importa cuál fuese su primer idioma. El tercer proceso interno, el monitor, funciona como un editor propio del

educando, en donde las personas que se preocupan por la apariencia de la lingüística usan conscientemente las reglas para producir una oración. Las personas que tienen grandes deseos de comunicarse y que no sientan pena si se equivocan, usan el monitor menos que quienes están más conscientes de sus errores. Estos procesos son afectados por la personalidad y la edad de los educandos. Por ejemplo, un educando que tiene una personalidad más positiva puede filtrar menos sonidos que alguien con menos confianza en sí mismo, un adulto que necesita organizar las oraciones en términos gramaticales o un niño que todavía no sabe las reglas. En el libro editado por Marina Burt, Heidi Dulay y Mary Finocchiaro (1977) se encuentra la siguiente gráfica:

### GRÁFICA I PROCESO INTERNO



Lo que sorprende más de las investigaciones del segundo idioma son los errores gramaticales que cometen los estudiantes. Por varios años los lingüistas y maestros pensaron que los errores

de los estudiantes resultaban por las interferencias entre la lengua materna y el segundo idioma.

Ahora sabemos que la lengua materna tiene solamente un pequeño efecto sobre la adquisición de un segundo idioma. Las investigaciones enseñan que solamente el 5% de los errores gramaticales de los niños y el 20% de los errores de los adultos son por efecto del primer idioma.

Otro descubrimiento es que al corregir los errores gramaticales de los estudiantes no se ve ningún avance. Para lo único que es útil corregir todos los errores es para que los estudiantes y los padres sientan que el profesor merece el sueldo que se gana por enseñar. No se tiene que corregir cada uno de los errores. Lo que sí se ha encontrado en estas investigaciones es que, no importa si la lengua materna es iraní o francés, las estructuras del inglés se aprenden en cierto orden. Este orden se observa sin tener en cuenta el orden de las estructuras que se presentan en el currículo del idioma.

Algunas investigaciones indican que los programas de enseñanza bilingües aumentan las calificaciones, la autoestima de los alumnos e influyen en éstos para continuar con sus estudios (Cummins, 1980; Hakuta, 1986; Swain 1972; Fillmore, 1976).



## **2.4 EL LENGUAJE SOCIAL/ACADÉMICO**

Para efectos de nuestro trabajo vamos a partir de dos posiciones teóricas:

La teoría de la hipótesis del desarrollo mental de la interdependencia en la que Jim Cummins (1978) sugiere que la capacidad para la adquisición de la segunda lengua depende parcialmente del nivel de capacidad de la lengua materna. Cuando el niño ha desarrollado más su lengua materna, le es más fácil aprender la segunda lengua, y cuando la lengua materna está en una etapa de baja evolución, es más difícil de lograr la adquisición de la segunda lengua.

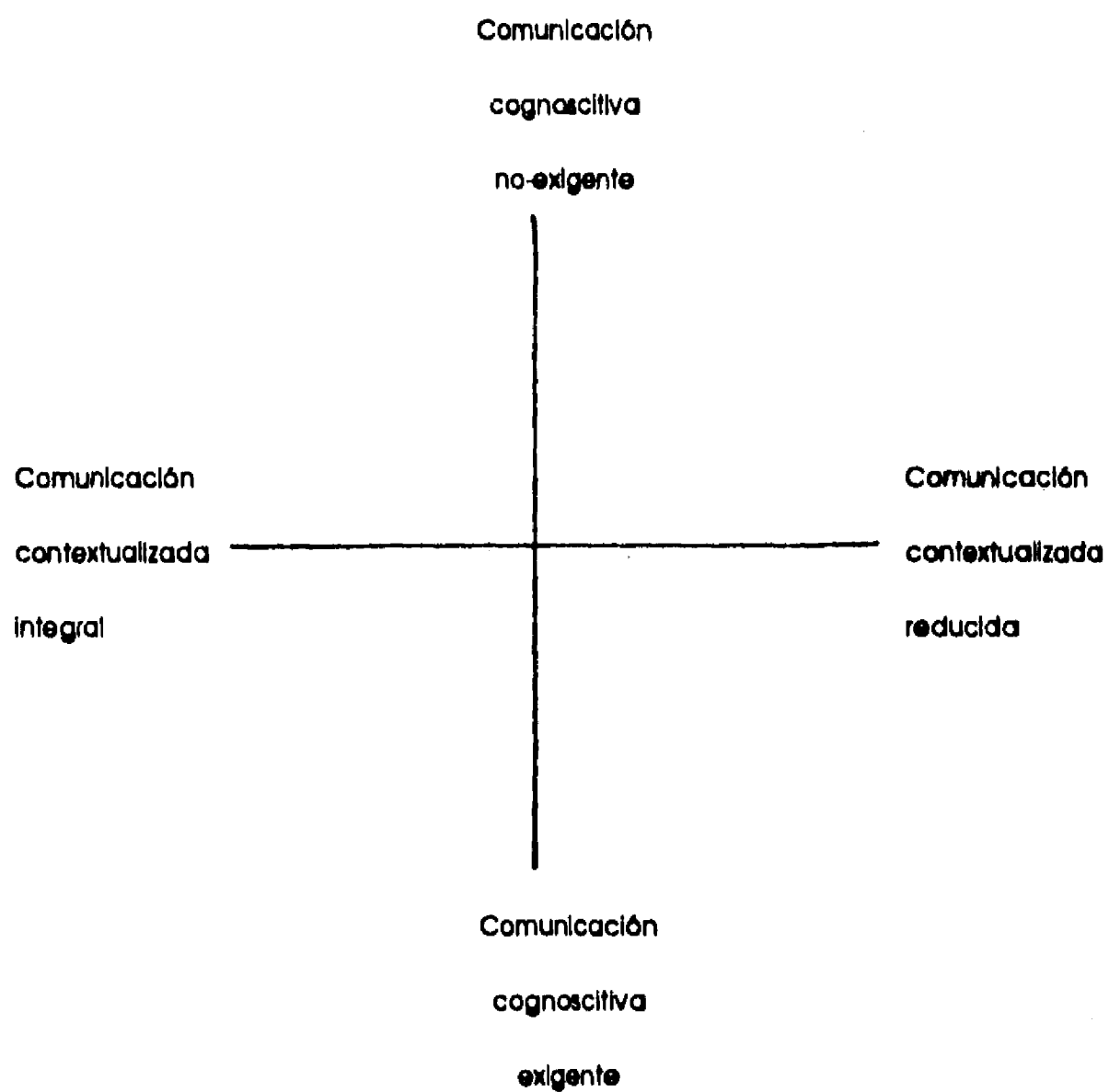
Cummins hace una distinción entre la habilidad de la comunicación interpersonal (BICS, por su siglas en inglés) y la capacidad del lenguaje académico (CALP). Por ejemplo, en los Estados Unidos un programa de educación bilingüe transicional, aspira a desarrollar en los estudiantes suficientes habilidades para hablar el inglés, así ellos podrán comunicarse con sus compañeros y maestros y de esta forma podrán realizar su la educación regular.

Por otra parte la capacidad del lenguaje académico cognoscitivo exige que el estudiante pueda conceptualizar, lo cual le permitirá un mejor aprovechamiento del plan de estudios.

De acuerdo con Cummins (1981b) la siguiente gráfica explica las dimensiones de la comunicación.

## GRÁFICA 2

### DIMENSIONES DE LA COMUNICACIÓN



Cummins, Jim (1981)

La primera dimensión es la comunicación contextualizada integral, que se caracteriza porque los profesores usan gestos, señalan objetos y enfatizan dando entonación a sus palabras.

La segunda dimensión es la comunicación cognoscitiva exigente, ésta ocurre en clases donde la persona necesita desarrollar las habilidades del lenguaje para procesar rápidamente la información. La comunicación cognoscitiva poco exigente, por su parte, existe cuando la persona sólo necesita el dominio del lenguaje para conversar con personas en los centros comerciales, clínicas, trabajos, etc.

Así que BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) es la comunicación cognoscitiva no-exigente y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) es la comunicación cognoscitiva exigente. BICS se adquiere en uno o dos años y CALP en cinco o siete años. (Cummins 1980).

- Los educandos de origen hispano con la habilidad de conversar en inglés de la categoría de BICS pueden parecer que pueden funcionar en una clase normal de inglés, pero se ha observado que fracasan después de uno o dos años. De ahí se infieren las siguientes afirmaciones como resultado de nuestro trabajo.

- La adquisición de lenguaje es un proceso de desarrollo. Los estudiantes bilingües necesitan desarrollar las habilidades de lenguaje cognoscitivo para alcanzar las metas académicas.
- La instrucción en lengua materna ayuda al educando a conceptualizar en su idioma y desarrollar un nivel más alto de pensamiento (Cummins, 1980).
- Las habilidades literarias son interdependientes en la lengua materna y en el segundo idioma (Cummins, 1980; Collier, 1987).
- Entre más elevado sea el nivel literario de la lengua materna, más elevado será el nivel literario del segundo idioma.

## **2.5 EL AUTOCONCEPTO**

Las investigaciones han demostrado que en el autoconcepto y la percepción del ambiente, influye la habilidad del individuo para hacerse parte de una nueva cultura, y así se promueve el logro académico (Fillmore, 1977). La instrucción en la lengua materna también apoya al educando para que rápidamente se identifique con la escuela y desarrolle una imagen positiva del nuevo ambiente.

## **2.6 USO DEL LENGUAJE EN EL MÉTODO DE LA ENSEÑANZA**

- El método de enseñanza está centrado en el niño y permite a la educadora adaptar la instrucción a las necesidades específicas de éste.
- Para comprender el texto escrito, es necesario tener la enseñanza como base para la adquisición del lenguaje.
- El desarrollo del lenguaje y lo literario se facilitan cuando la lectura, la escritura y el habla están interrelacionados.
- Tiene que haber ideas creativas en la escritura y los niños deben exponerse a diferentes situaciones.
- El énfasis en la conversación provee de oportunidades para la interacción verbal.
- Las actividades están basadas en la noción de que los niños aprenden mejor cuando se involucran en la estructura de su propio aprendizaje.

## **2.7 LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE**

- Las habilidades del lenguaje se desarrollan en forma concurrente, contextual e interdisciplinaria (Henning, 1978).
- Hay un equilibrio entre la habilidad para enseñar y la práctica de la lectura (Pinnel, 1980).
- El estudiante aprende a leer leyendo (Thonis, 1970).

- Continuamente se necesita exponer al estudiante a la literatura infantil.

## **2.8 PRINCIPIOS DE INSTRUCCIÓN**

- Mientras más habilidad literaria exista en la lengua materna, más crecimiento habrá en el desarrollo y en la habilidad literaria para el segundo idioma (Cummins, 1980; Hakuta, 1986).
- El segundo idioma es continuo e inmediato cuando se le enseña al alumno en un nivel de pensamiento más alto (Hakuta, 1986, Saville-Troike, 1982).
- El crecimiento de la habilidad para leer es óptimo cuando el ambiente de instrucción está integrado.
- Los maestros efectivos son eclécticos en la selección de materiales, métodos y estrategias de instrucción. (Asher, 1982; Celcemerua y McIntosh, 1979; Goodman y Goodman, 1979; Pinnel, 1975)
- El logro de la lectura es acelerado cuando el "stress" del ambiente de enseñanza es mínimo y cuando las estrategias para asumir riesgos son apoyadas.
- Las estrategias para enseñar el segundo idioma involucrarán el uso de los métodos multisensoriales i.e. con actividades que tienen sentido y propósito.
- Involucrar a los padres en la enseñanza de los hijos influye directamente en el nivel de aprendizaje del estudiante.

De acuerdo con las investigaciones de Dulay, Burt y Krashen (1982), la comunicación natural es clave en el desarrollo del segundo idioma. Cuando el estudiante se ubica en la forma del lenguaje, ese ambiente es formal; pero cuando el énfasis está en el contenido de la comunicación, el ambiente es natural. Una conversación entre dos individuos es natural, tal como lo son los intercambios personales en una tienda, en un banco o en una fiesta. Quienes participan en estos intercambios se preocupan en dar y recibir información u opiniones, y aunque usan estructuras gramaticales lo hacen inconscientemente. El efecto de exponer al estudiante al lenguaje natural permite la adquisición subconsciente de la comunicación. Precisamente es con base en ello que esta investigadora plantea que los niños y los jóvenes adquieren con más rapidez el inglés cuando la maestra o el maestro usa la literatura infantil, canciones, rimas, y juegos para enseñarles el segundo idioma.

Dulay, Burt, y Krashen establecen la siguiente estructura y orden en la adquisición del inglés en forma natural:

1. El orden de la palabra (oraciones afirmativas simples y compuestas).
2. Los pronombres (he, him; she, her; they, them).
3. El plural (door, windows).
4. El ligamento singular (3ra. persona del verbo "be" She's a girl.).



5. El progresivo (He is, was, will be feeding the birds.).
6. El auxiliar singular/plural (She's dancing. They're sleeping.).
7. Los artículos (a, the).
8. El pasado regular (t.d. como en: He walked today.)
9. El pasado irregular (ate, stole, fell).
10. El auxiliar condicional (If she turned around she would/'d see them.).
11. El posesivo (The girl's flower.).
12. El indicativo presente (She eats so much.).
13. El plural extensivo (houses - noses).
14. El auxiliar perfecto (She would have/'ve eaten it.).
15. El pasado participio (They have taken the basket.).

Debido al tiempo disponible, esta investigadora sólo enseñó en el orden anotado entre el número 1 y 7. Los pares mínimos y ejercicios de producción no fueron parte del proceso.

Lo siguiente es de Arthur W. Hellman (1985) y ésta es precisamente la razón por lo que el estudio, se concentró en el lenguaje oral.

Hellman dice que aprender a leer implica la habilidad para hacer una mejor distinción visual entre los símbolos de la palabra escrita y sonidos del lenguaje oral mediante letras escritas y la combinación de letras. Éstas con frecuencia se refieren a destrezas mecánicas, cuyo valor a veces disminuye en

importancia si se comparan con las llamadas destrezas para la comprensión del nivel más alto. Es un error argumentar las virtudes relativas del desciframiento y la comprensión al principio de la lectura, ya que ambos son ingredientes absolutamente necesarios en el proceso de aprender a leer y aquí estamos tratando con el lenguaje oral.

La instrucción fonética está relacionada con los aprendizajes previos; antes de la lectura, los niños han tenido ya muchas experiencias auditivas con el lenguaje, de lo que dan testimonio directamente en el aprendizaje de la lectura. Cuando los niños entran a la escuela, ellos pueden:

- 1) diferenciar entre miles de palabras pronunciadas por otros individuos.
- 2) usar miles de palabras en su propio léxico; y ya han desarrollado conceptos sobre miles de palabras.

El éxito en la enseñanza de todos los pasos subsecuentes en el análisis fonético está basado en la habilidad de los niños para diferencias entre los sonidos pronunciados y las palabras. La habilidad de pronunciar todos los sonidos del inglés que se pronuncia en palabras, no asegura la habilidad de diferenciar entre los fonemas individuales en las palabras.

Los niños aprenden las palabras como unidades globales y pueden con facilidad distinguir las palabras con diferencias mínimas del fonema. La instrucción fonética lleva a la asociación inmediata de un sonido específico con una letra o letras. Así, si un niño no puede distinguir las pequeñísimas diferencias auditivas que se enseñan en una lección de fonética específica, él no podrá sacar provecho de esa instrucción.

En el libro escrito por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), se explica que

el método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Otro aspecto clave para este método, es establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en ese proceso que consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Durante mucho tiempo se ha enseñado a pronunciar las letras, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente. Los métodos alfabéticos más tradicionales toman esta postura.

Posteriormente, bajo la influencia de la lingüística, se desarrolla el método fonético que propone partir de lo oral. La unidad mínima de sonido del habla es el fonema. El proceso, entonces, consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica. Es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua para poder, luego, relacionarlos a los signos gráficos. En lo que sigue, nos referimos fundamentalmente al método fonético, puesto que el alfabético ha caído en desuso.

Además de la fonética, se utilizaron otras técnicas de enseñanza en esta investigación, tales como la función auditiva, por ejemplo: antes de oír un pasaje grabado o de leer en voz alta, el maestro les dice a los estudiantes: " Ustedes van a escuchar acerca de Johnny; busquen cuántos miembros hay en la familia de Johnny, dónde vive, y qué deporte le gusta, etc."

En conclusión, se puede decir que la adquisición del segundo idioma ocurre cuando la información comprensible se presenta en una situación de ansiedad mínima y cuando se transmite un tipo de información de gran interés para el educando.

La finalidad principal de que los estudiantes puedan aprendan inglés a través de métodos utilizados por esta investigadora sería la de un aumento en la eficacia de la comunicación entre ellos a través de la cooperación mutua. También ayudará a los maestros a idear las lecciones y desarrollar los materiales que aumentarán posibilidades de el éxito.

Hay un dicho chino que dice:

..."dime y lo olvidaré...enséñame y lo recordaré...involúcrame y lo entenderé..."

## **2.9 DIFERENCIAS ENTRE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y EL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA**

La adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la segunda lengua tienen ciertas coincidencias:

1. El orden natural, la secuencia de la adquisición del morfema y la estructura de las palabras.
2. Al corregirse los errores gramaticales no se produce mejoramiento.
3. La adquisición de las reglas del lenguaje no es un hábito, sino una construcción creativa de acuerdo con las reglas subconscientes.
4. El desarrollo ocurre, no obstante, en el énfasis del contenido. Lo que es importante es el significado.
5. El uso de algunos patrones o rutinas es memorizado.

Algunas diferencias son:

1. Los estudiantes de una segunda lengua saben comunicarse en su idioma.
2. Los estudiantes de la segunda lengua tienen conocimientos sobre los conceptos.

3. Entre más edad tiene el estudiante, más habilidad tiene para reproducir material memorizado y crea estrategias para resolver problemas.
4. Mientras más angustiado este el estudiante, más tiempo emplea en el aprendizaje del idioma.

## REFERENCIAS

1. ALBERT, M.S. AND L.K. OBLER (1978) The Bilingual Brain p. 176
2. BAKER COLIN (1993) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism p.114
3. CUMMINS, JIM (1989). Empowering Minority Students. p. 3-8
4. -----(1984b) Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework p.25-59
5. -----(1978) ASPECTS OF BILINGUALIS CIT. EN COLIN BAKER (1993)
6. COLLIER, V.P. (1989) TESOL Quarterly. p. 53-59
7. CRAWFORD, J. (1989) Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice p 7-10
8. DULAY, HEIDI, MARINA BURT AND STEPHEN DRASHEN (1982) Language Two. p. 22-59
9. DULAY, HEIDI, MARINA BURT AND MARY FINOCCHIARO (1977) Viewpoints on English as a Second Language p.152-161

10. FERREIRO, EMILIA Y ANA TEBEROSKY(1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño p 128
11. HAKUTA, KENJI (1986) Bilingualism and Bilingual EducationÑ A Research Perspective p.34
12. SAVILLE-TROIKE, MURIEL (1991) Teaching and Testing for Academic Achievement. The role of Language Development. p.38-50
13. VASQUEZ LOPEZ, JUVENCIO (1958) Didáctica de las lenguas vivas Tomo I p. 148
14. -----(1962) Didáctica de las lenguas vivas Tomo II p.25,



## CAPITULO III

### 3. METODOLOGÍA

	Página
3.1 Procedimiento . . . . .	75
3.2 El Instrumento de la pre y post prueba. . . . .	77
3.2.1 La prueba mide . . . . .	78
3.2.2 Descripción de la prueba. . . . .	78
3.2.3 Componente del lenguaje oral . . . . .	79
3.2.4 Componente de la pronunciación. . . . .	81
3.2.5 Preparación para el suministro de la prueba . . . . .	82
3.2.6 Preparación de los alumnos . . . . .	85
3.2.7 Límites de tiempo . . . . .	86
3.2.8 Uso de los cassettes. . . . .	86
3.3 Programa del curso de inglés seguido en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel No. 2 . . . . .	87
3.4 Aspectos de la enseñanza del inglés en el plan de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel No. 2. . . . .	94
3.4.1 Enfoque disciplinario. . . . .	94

### **CAPÍTULO III**

## **METODOLOGÍA**

La metodología adoptada en este estudio es del tipo experimental. Se buscó comparar los resultados de un método de enseñanza basado en literatura infantil, rimas, canciones y juegos, con otro, basado en formas tradicionales de enseñanza. El trabajo se realizó en dos poblaciones diferentes, pero que en términos escolares se encuentran estudiando la segunda lengua. En ambos casos (alumnos mexicanos de secundaria en México y alumnos hispanos de grados escolares equivalentes en Estados Unidos) el inglés era el idioma por aprender.

El instrumento de LAS-O (Language Assessment Scale-Oral) se seleccionó por ser el que se usa en el distrito escolar de Houston, Texas -donde la investigadora colabora- y porque reúne las condiciones de validez y confiabilidad certificadas por la Agencia de Educación de Texas. El instrumento mide el nivel oral del inglés de los estudiantes. Este instrumento se usa a partir de dos mediciones, una al ingresar (pre-prueba) y otra al egresar (post-prueba) los alumnos del programa bilingüe transicional.

Los libros de texto y las evaluaciones que se usan en Texas se seleccionan por medio de comités los cuales están integrados por maestros y administradores de escuelas en cada uno de los

distritos del estado. Estos comités son escogidos por la agencia de educación del estado para examinar los textos y las pruebas y las seleccionan por mayoría de votos.

El primer caso del estudio se llevó a cabo con estudiantes mexicanos en la ciudad de México. Para ello, trabajé con dos grupos escolares de la secundaria de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) Plantel No. 2, Erasmo Castellanos Quinto, asignados por la subdirectora del plantel. El trabajo se realizó con sesenta y dos alumnos, durante dos semestres

Vale la pena hacer mención de que la ENP, Plantel No. 2 es la única escuela preparatoria oficial que tiene estudios de secundaria. Una vez que egresan los estudiantes de esta preparatoria tienen la seguridad de que ingresarán automáticamente al nivel de licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, ya que a los alumnos se les exige un promedio mínimo de nueve. Se supone que la mayoría de estos alumnos son hijos de profesores, ex-alumnos y trabajadores de la propia Universidad, así que éstos son más o menos seleccionados.

La edad de los sujetos que tomaron parte en esta investigación oscilan entre los once y quince años.

### **3.1 Procedimiento**

La investigación duró dos semestres, que correspondieron al curso lectivo 92-I y 92-II; el primero de ellos comenzó el 13 de octubre de 1992 y el primer día de clase fue el miércoles 14 del mismo mes, se presentaron veintidós alumnos en cada grupo. Cada una de las clases fue de cincuenta minutos. Se fueron agregando alumnos hasta llegar a treinta en un grupo y treinta y uno en el otro. Incluso llegó otro alumno a principios de 1993, y una estudiante llevó la clase en calidad de oyente, así que en realidad fueron sesenta y tres alumnos.

El grupo 106 tomó la clase los lunes, miércoles y viernes de las 7:50 a las 8:40 horas, y se escogió como grupo de control porque se pensó que al tener un horario estable no sería una variable que causara diferencia al comparar ambos grupos. A este grupo se les dio instrucción en inglés con métodos tradicionales: cada uno sentado en su mesabanco, mirando hacia el frente, etc.

El Grupo 110 tomó la clase los mismos días, pero los lunes su horario fue de las 8:40 a las 9:30 horas, los miércoles de las 10:20 a las 11:10 horas y los viernes de las 9:30 a 10:20 horas. Éste fue el grupo experimental. Durante tres cuartas partes del tiempo, recibieron instrucciones y métodos tradicionales, y en la cuarta parte restante se usó literatura en inglés de cuentos ya conocidos

en español, rimas, canciones y juegos para enseñarles el inglés. A este grupo se les enseñó en un ambiente más relajado, hacían un círculo, cantaban, jugaban, etc.

La prueba LAS-O, Forma 1C y 1D, se administró como la pre-prueba en la primera semana de la investigación.

El trabajo académico empezó tan pronto como se terminó de aplicar la pre-prueba. La investigación continuó hasta el fin del año escolar, y en ese momento se suministró la post-prueba a todos los estudiantes presentes.

Los resultados y la información acumulados de las pre- y post-pruebas se presentarán en el siguiente capítulo.

### **3.2 EL INSTRUMENTO DE LA PRE- Y POST- PRUEBA**

La habilidad de los estudiantes para aprender inglés fue medida por medio de la escala de evaluación del lenguaje (Language Assessment Scale) LAS-O Forma 1C y 1D, al principio y al final de la investigación. Esta evaluación es la que se usa en los distritos escolares más grandes de los estados de Texas y California.

El contenido de LAS-O Forma 1C y 1D se basó esencialmente en los resultados que se obtuvieron después de más de una década de investigaciones y de ser utilizados en las escuelas. En cuanto a la selección de las subescalas y los temas de las Formas C y D, la creación del estímulo artístico y el diseño como paquete, se ha intentado de mantener las características lingüísticas, psicométricas y logísticas del LAS original, eliminando los puntos débiles.

Así, LAS-O utiliza un sistema convergente hacia la evaluación de las habilidades orales: el resultado total se basa en el nivel de ejecución a través de los subsistemas lingüísticos, y utiliza diferentes procedimientos para medir el contenido y las formas de calificar.

LAS-O refleja una extensión de los procedimientos usados para medir el léxico: sustantivos (objetos) y verbos; sustantivos

abstractos, verbos, adjetivos y adverbios. El procedimiento incluye un diálogo y un dibujo de estímulo. Se ha buscado la idea del "lenguaje usado en contexto", lo cual ahora ya se aplica en muchas escuelas.

Se entrevistó al autor, doctor Edward de Ávila, durante la Conferencia de la Asociación Nacional para la Educación Bilingüe en febrero de 1994, y se mostró interesado en los resultados del experimento.

### **3.2.1 La prueba mide:**

1. Pares de palabras con sonidos mínimos.
2. Léxico
3. Fonemas - Habilidades lingüísticas y facultades comunicativas
4. Comprensión

### **3.2.2 Descripción de la prueba:**

Language Assessment Scales (LAS) es un sistema amplio de evaluación diseñado para proporcionar información completa sobre el nivel de habilidad lingüística. El LAS comprende dos tipos centrales de pruebas: Language Assessment Scales- Oral (LAS-O), el cual mide la comprensión para escuchar y la habilidad para hablar, y está disponible en inglés y español, y Language Assessment Scales, Reading/Writing (LAS R/W), que

mide la capacidad para leer y escribir en inglés. En esta investigación solamente se usó LAS-O Forma 1C y 1D en inglés.

LAS-O Forma 1C y 1D mide el vocabulario, la comprensión y la producción, así como la medición auditiva y la pronunciación. No es una prueba sobre resultados en el sentido estricto de la palabra; tampoco mide la asimilación del contenido de ningún curso académico.

LAS-O es una prueba diseñada para interpretar la información que permita determinar el avance académico. Con la prueba se identifica un espectro de habilidades, desde la más insignificante hasta la más desarrollada, también determina la forma de medir el crecimiento y el cambio a través del tiempo. Las formas 1C y 1D se usaron para el pre- y post-prueba, con el fin de obtener información al inicio y al final de la investigación.

### **3.2.3 Componente del lenguaje oral**

#### **Parte 1**

El vocabulario incluye dos secciones: "Name that picture" y "Action Words" y cada sección contiene 10 artículos.

"Name That Picture " mide la habilidad de manejar nombres de objetos (sustantivos) los cuales son palabras comunes, utilizadas por los niños en el ambiente de las escuelas

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**



en los Estados Unidos. Los artículos se escogieron de entre los diversos niveles de frecuencia en que se utilizan en el idioma.

"Action Words" por su parte mide la habilidad de manejar la forma "-ing" en verbos usados más frecuentemente en la conversación cotidiana de los alumnos.

Las dos secciones de la primera parte contienen dibujos de estímulo. Un bajo resultado en la primera parte de la prueba indica la falta de atención al vocabulario y al uso del idioma inglés, lo cual podría provocar dificultades en las interacciones orales en el salón de clase y también dificultades en la lectura y la escritura.

## Parte 2

La subescala "comprensión auditiva" (Listening Comprehension) contiene un diálogo y 10 artículos de respuesta sí o no. Esta subescala mide la habilidad para entender y comprender la información que se escucha en las conversaciones cotidianas, y se realiza pidiéndole al alumno que responda algunas preguntas basadas en la información presentada en el diálogo. El diálogo está grabado en un cassette y es ilustrado por un dibujo que se encuentra en un libreto de dibujos de estímulo (Cue Picture Booklet). Un bajo resultado en esta subescala indica dificultades para comprender ilustraciones y discusiones académicas.

### Parte 3

La subescala "Contando la historia" (Story Retelling) contiene un cuento corto y califica el lenguaje expresivo. El alumno escucha el cuento y mira los cuatro dibujos al estilo historieta que lo acompañan. Entonces se le pide al alumno que cuente en sus propias palabras lo que sucedió. (Hay dos cuentos alternativos y equivalentes disponibles). El resultado en esta subescala indica el nivel lingüístico del alumno en el idioma inglés, en comparación con otros alumnos de su misma edad.

### 3.2.4 Componente de la pronunciación

#### Parte 4

La subescala "Minimal Sound Pairs" mide la distinción auditiva de pares de palabras que contienen diferencias mínimas. La habilidad para descifrar los fonemas se mide pidiéndole al alumno que indique si las palabras que oye (en pares) suenan "igual" o "diferente". Este método es una modificación del "Wepman Auditory Discrimination Test" y se ha utilizado con éxito en el LAS por más de 15 años. Un resultado bajo en esta subescala indica que ese alumno tendrá dificultad de entender (descifrar) las palabras y oraciones en las conversaciones académicas y cotidianas. Para evitar los problemas de "respuestas inducidas", no todas los pares de palabras son diferentes; algunos (book-book, nut-nut) son iguales

para distraerlos, y así darse cuenta si realmente conocen la palabra.

### **Parte 5**

La subescala de los "fonemas" (Phonemes) incluye fonemas específicos incluidos en una palabra, frase u oración corta, al principio, en medio, o al final, como sea necesario. El fonema que se examina está subrayado en el folleto de respuestas. Esta sección se administra pidiéndole al alumno que repita cada artículo (palabra, frase u oración) que haya sido grabada en el cassette. Los alumnos que obtienen un bajo resultado en esta subescala podrían tener dificultades para hacerse entender en un ambiente determinado o podrían ser objeto del ridículo. Es imperativo que esta subescala sea aplicada por personas que hablan inglés con fluidez.

#### **3.2.5 Preparación para la aplicación de la prueba**

Antes de empezar a aplicar la prueba, se leen cuidadosamente las instrucciones sobre el contenido y su aplicación. Se sugieren los siguientes procedimientos para la planeación e implementación de los exámenes individuales.

- Se practican los aspectos de aplicación con familiares o amigos.

- Se asegura de tener todos los materiales a mano. Los materiales que se requieren por cada alumno son:
  - Folleto para respuestas
  - Cassette
  - Cassette de la pronunciación
  - Lápiz y pluma
  - Manual de administración
  - Manual para la interpretación y calificación (Scoring and Interpretation Manual.)
  - libreto de dibujos de estímulo (Cue Picture Booklet)
  - Grabadora
  - Cassette virgen (para grabar las respuestas de la parte 3 (cuentos)-

Hoja de perfil del estudiante para marcar resultados a mano (Student Profile Sheet)

- Se leen las instrucciones para anotar los datos de identificación, escribir las respuestas y suministrar cada subescala.
- Antes de empezar cada subescala, se asegura que los alumnos comprendan lo que deben hacer.
- El LAS-O puede ser administrado por profesores(as) o cualquier otro personal académico que:
  - (1) sea calificado (competente) para trabajar con estudiantes;

- (2) hable, lea, y escriba inglés con fluidez;
- (3) esté familiarizado con todos los aspectos de la administración de la prueba , ya sea por medio de un entrenamiento o a través de su autoinstrucción y práctica y,
- (4) tenga la habilidad para distinguir entre las respuestas correctas e incorrectas.

El LAS-O se administra individualmente. Para asegurar que los resultados sean positivos, la prueba debe ser aplicada en un lugar tranquilo. Bajo ninguna circunstancia se debe administrar en un lugar donde los alumnos puedan escuchar los artículos pregrabados antes de que tomen el examen.

- La mesa o escritorio donde se va a aplicar la prueba debe estar completamente libre de materiales innecesarios.
- Antes de empezar la aplicación, anote todos los datos de identificación, en la etiqueta del cassette virgen incluyendo el nombre del alumno,
- Asegúrese de anotar todos los datos relativos a la identificación del alumno en la portada del folleto para respuestas.

Con la finalidad de aprender como aplicar el Instrumento, esta Investigadora hizo más de 50 pruebas a alumnos de pre-kindergarten, primero, segundo y tercer grados, así como a alumnos de noveno y décimo grados de high school en Houston, Texas en julio y agosto de 1992.

### **3.2.6 Preparación de los alumnos**

Es importante que los alumnos esperen la prueba con interés, pero no con ansiedad. Deben comprender que la prueba proporcionará información sobre lo que deben aprender así como sobre las habilidades que ya tienen. Se hace todo lo posible para que los alumnos se sientan tranquilos antes de empezar.

Se les dice a los alumnos que algunas partes de la prueba son más difíciles que otras. Se acentúa el hecho de que la prueba no requiere ninguna preparación especial.

### **3.2.7 Límites de tiempo**

Las subescalas del LAS-O no tienen ningún límite de tiempo. Los alumnos deben contar con tiempo suficiente para responder a cada artículo.

### **3.2.8 Uso de los cassettes**

Los cassettes pregrabados se deben usar con todas las subescalas excepto en la parte 1 (Name That Picture y Action

Words). El propósito de la grabación es dar al alumno un ejemplo del modelo del idioma; en otras palabras, establecer una "norma" para el examen. Leer o decir cualquier artículo del examen en lugar de usar el cassette invalida los resultados. En los artículos grabados hay suficiente tiempo para que los alumnos respondan.

Algunos de los artículos grabados pueden volverse a repetir si queda alguna duda de que el alumno tuvo suficiente tiempo para responder o no escuchó correctamente el estímulo. Los artículos que se pueden escuchar de nuevo son:

1. Comprensión auditiva (Listening Comprehension).
2. Práctica de conversación (Practice Dialogue).
3. Preguntas (Questions).
4. Pares mínimos de sonidos (Minimal Sound Pairs).
5. Fonemas (Phonemes).

Así, en la parte 2, la práctica de conversación y las preguntas se pueden escuchar de nuevo, al igual que los artículos de las partes 4 y 5, no así el cuento de la parte 3. La explicación de esta orientación se basa en el hecho de que en el ambiente natural del idioma, uno puede razonablemente pedir que le repitan una palabra, oración o pregunta pero no esperar que una o varias personas repitan un diálogo o la narración completa.

### **3.3 PROGRAMA DEL CURSO DE INGLÉS SEGUIDO EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA NO. 2**

El 20 de octubre de 1992 se reunieron los profesores del departamento de inglés de la Preparatoria No. 2 para elegir los libros que se usarían en el año escolar. Para el primer grado se escogió el libro New Horizons, del autor, Michael Walker, editorial de Addison Wesley, 1992. El texto, consta también de un libro de trabajo que los alumnos utilizaron como tarea después de haber aprendido el uso oral. Esta investigadora está de acuerdo con el autor elegido en la presentación de los objetivos y en el orden que se presentan. Con el grupo control de la secundaria de la Preparatoria No. 2, se trabajó cubriendo los objetivos requeridos por la escuela, y en el grupo experimental se usaron, al mismo tiempo, un cassette de canciones producidas por el propio Addison Wesley y el video Wee Sing Songs.

El programa del curso fue el siguiente:

#### Unidad I - Comunicación

Socialización: saludos, presentándose y despidiéndose.

Información: sustantivos/ropa, posesión/propiedad.

Afirmación y negación.

Gramática



Oraciones simples - afirmación/negación; preguntas (orden de las palabras).

Verbo to be con tercera persona del singular, he, she, it.

Adjetivos posesivos, my, your, her, his.

Pronombres demostrativos, this, that.

Contracciones it's, what's, isn't.

Al grupo experimental se le proyectó el video cassette Wee Sing and Play (Millennium Pictures, Inc.). Las canciones (de Addison Wesley) I Know Everyone's Name hace uso de adjetivos posesivos y Did You Ever See a Lassie; de this y that.

## Unidad II - Comunicación

Ofrecer disculpas.

Información: Ropa/colores; lo que usan las personas y lo que están haciendo.

Identificación de la edad.

Gramática

Oraciones simples: afirmación/negación/alternativas y preguntas.

Adjetivos: los colores.

Pronombres personales: he, she, it, they.

Adjetivos interrogativos: what, who, where.

Contracciones: that's, who's, he's, she's, they're.

Números: one a twenty.

Al grupo experimental se le enseñaron las canciones de Wesley Roll Over, con la cual se aprenden los números del uno a diez.

What Are You Wearing Today?, que formula una pregunta y en forma de canción se contesta cual es la ropa que usan y los colores de la ropa que traen.

### Unidad III - Comunicación

Identificación de dónde están las cosas y las personas: where things/people are.

Muebles y cuartos de la casa; household furniture, rooms. La hora, la media hora, y la cuarta hora; time on the hour/half/quarter hour.

Direcciones y precios: directions and prices.

#### Gramática

Oraaciones simples de información y interrogación.

Preposiciones: on, under, in front of, behind, at, in.

Pronombre: we + are.

Estructura de tiempo: What time is it?, quarter to/past, half past, it's....o'clock.

Adverbio de interrogación: where, when.

Contracciones: where's, I'm, we're, don't.

Artículo: the.

Al grupo experimental se le enseñó las canciones Bingo y The Alphabet Cheer, también de Addison Wesley, que hacen uso del abecedario y la pronunciación de las letras en inglés. Después de esta unidad, la investigadora hizo una grabación de las conversaciones que aparecen en el libro y se la dio a ambos

grupos con el propósito de que pudieran escuchar el cassette en sus hogares para obtener más práctica.

#### Unidad IV - Comunicación

Describir personas.

Identificación de: personas por lo que traen puesto, comida, lo que les gusta o no les gusta; precios.

Gramática

El verbo to be + el adjetivo predicado (Mountains are beautiful.)

Pronunciación de: (-s), (-z), (-iz) (boots, cars, peaches).

Adverbio de Interrogación: how old, how much.

Al grupo experimental se le enseñó la canción y el juego Long Legged Sailor. En este juego se palmean las manos, hay mucha repetición y esta canción se usó para enseñar la descripción de personas.

#### Unidad V - Comunicación

Identificación de lo que están haciendo las personas; la comida y las bebidas; los gustos y los disgustos.

Gramática

Los artículos: a, an.

Sustantivos plurales/colectivos: eggs, apples, schools, teams.

Presente progresivo (-ing).

Pronunciación de: (-s), (-z) (-iz).

Adverbio de Interrogación: How many.

Al grupo experimental se les enseñaron varias canciones Who Stole the Cookies from the Cookie Jar?, donde hay mucha repetición de negación; la canción/juego ONE, Two Buckle My Shoe, con la que se brinca la cuerda y One, Two, Three O'Leary con la que se juega a la pelota.

### Unidad VI - Comunicación

Identificación: Nacionalidad, profesiones, edades, nombres, libros y cantidades.

#### Gramática

Verbo to be: is/are/am + adjetivo/sustantivo predicado.

Sustantivos singulares y plurales.

Repaso de sustantivo plural con sonido final (-s),(-z),(-iz).

Respuestas cortas con I am, I'm not.

Esta unidad VI tiene 74 palabras de vocabulario y el poema sobre un ratoncito, que se consideró apropiado enseñar al grupo experimental (The Farmer in the Dell.)

### Unidad VII - Comunicación

Identificación de los miembros de la familia; dónde están las personas y que están haciendo.

Identificación de partes del cuerpo; de la buena salud y las enfermedades.

#### Gramática

Repaso del presente progresivo y preposiciones.

Sustantivos singulares + 's.

Pronombre interrogativo: which.

Contracciones negativas: No, I'm not. No, we're not. No, they're not.

Al grupo experimental se les enseñó The Hokey Pokey. En esta canción/juego se les enseña las partes del cuerpo.

### Unidad VIII - Comunicación

Identificación de propiedad, nacionalidad.

Comprando ropa.

### Gramática

Sustantivos singular/plural + 's/s'.

Pronombres objetivos: me, you, him, her, us, them.

Pronombres demostrativos: this, that, these, those.

Adjetivos posesivos: our, their.

Adjetivo interrogativo: whose.

El grupo experimental hizo un repaso de la canción Did you ever see a Lassie? usando this y that.

### Unidad IX - Comunicación

La hora: minutos antes y después de la hora.

Dónde, cuándo y quién: where, when, who + going.

Direcciones y localización de lugares.

### Gramática

Repaso del presente progresivo.

going/wearing en el futuro con expresiones del tiempo

going to (futuro) + verbos

Frases sobre el tiempo in the afternoon, tonight, this morning.

Estructura del tiempo 10:30 (ten-thirty), 10:45 (ten forty-five)

Grupo experimental - repaso de canciones y juegos.

### Unidad X - Comunicación

Dando, buscando, y negando permiso.

Pedir información sobre la fecha, las vacaciones, el tiempo y las películas.

Identificación de los deportes, los juegos y las destrezas.

### Gramática

El verbo auxiliar: can.

Contracción: can't.

El verbo: have to (has to).

Preposiciones de tiempo: on, in, at.

El grupo experimental repasó todas las canciones y juegos que aprendieron.

### **3.4 ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL PLAN DE ESTUDIO DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA NO. 2**

Las autoridades de la Escuela Preparatoria No. 2 pidieron a la investigadora que siguiera en su carácter de docente su programa del curso de inglés para asegurar que los alumnos cursaran los contenidos establecidos para el ciclo de enseñanza secundaria y por esa razón incorporé a los planes de las lecciones diarias los requisitos estipulados en los programas de los tres cursos de inglés correspondientes a la iniciación universitaria.

#### **3.4.1 Enfoque disciplinario**

Aunque el enfoque y los contenidos de los tres cursos en iniciación universitaria se ajustan en gran medida a los programas de las escuelas secundarias dependientes de la Secretaría de Educación Pública, se pretende en este nivel desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas de manera armónica, con el fin de llevar al alumno a que utilice el idioma como medio de comunicación.

A su vez, el profesor no debe perder de vista, en todo momento las características de los educandos; para comprender los obstáculos que éstos han de superar, se deben tomar en cuenta los rasgos y características de modo integral; es decir, su grado de desarrollo biológico y psíquico, su entorno social, económico y cultural, así como las necesidades e intereses

derivados de esto, para adecuar los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y alcanzar así los objetivos de la asignatura y los objetivos institucionales.

El aprendizaje de un segundo idioma es sólo un medio que permitirá al alumno servirse de él para comunicarse, no debe insistirse demasiado en la información, ni en los ejercicios mecánicos de uso del idioma, desligados de un contexto, de una situación y, en ocasiones, hasta de sentido, por lo que conviene buscar que desemboquen en prácticas de comunicación, no sólo entre el profesor y la clase - ya sea como grupo, ya en forma individual - sino preferentemente de los alumnos entre sí.

El mundo del lenguaje no puede fragmentarse sin deformarse y su parcelación con fines didácticos no está exento de ese riesgo. La experiencia profesional y el sentido común son guías seguras para que no se ciña estrictamente a las estructuras que se señalan en el programa sin rebasarlas, sino que corresponda al maestro incorporar expresiones de uso frecuente que requerirá la comunicación oral y escrita, procurando, así mismo, ir integrando los elementos ya estudiados por medio de la revisión constante, de manera que el avance se dé en espiral.

Si se hace mención particular a la comprensión de la lectura esto se debe a la tendencia generalizada a pensar que es una habilidad que se desarrolla en forma espontánea cuando



se aprende otro idioma, cuando en realidad requiere un cuidado especial y de la ejercitación sistemática.

Por mi parte, los materiales impresos son sumamente asequibles y los textos escritos son la fuente más usada para conocer la cultura y las formas de vida de otros pueblos. Finalmente, la comprensión de la lectura permite establecer con facilidad correlaciones con las demás asignaturas.

Contenido:

Unidad I - Identificación de personas y cosas. Saludos y expresiones de cortesía, órdenes en clase.

Propósitos:

- a. Dirá su nombre. Solicitará y dará información acerca del nombre de otras personas.
- b. Saludará, se despedirá y usará otras expresiones sencillas de cortesía.
- c. Ejecutará ordenes sencillas usuales en el salón de clase.
- d. Preguntará y responderá acerca de lo que son los objetos muy comunes o del entorno escolar.

Temas básicos:

- a. Identificación de personas.
- b. Saludos, despedidas y frases de cortesía.
- c. Órdenes en clase.

- d. Identificación de objetos.
- e. Adjetivos demostrativos.

### Unidad II - Localización de personas y cosas.

#### Propósitos:

El alumno preguntará e informará acerca de donde se encuentran las personas y las cosas.

#### Temas básicos

- a. Adverbio interrogativo where.
- b. Preposiciones in, on, at, y under; adverbios here y there.
- c. Verbo be.

### Unidad III - Descripciones sencillas, la fecha y la hora; la edad.

#### Propósitos:

- a. Describirá personas y objetos.
- b. Solicitará y dará información sobre la fecha y la hora.
- c. Preguntará y responderá acerca de su edad, y la de otras personas.

#### Temas básicos:

- a. Adjetivos calificativos.
- b. Numerales (cardinales y ordinales)
- c. Días de la semana y meses del año.
- d. El reloj.
- e. El verbo be + número cardinal + years old.

Unidad IV - Existencia de personas y cosas. Instrucciones y capacidad física o mental para hacer algo.

Propósitos:

- a. Expresará la existencia de personas y cosas.
- b. Formulará ordenes, prohibiciones y sugerencias.
- c. Comunicará la capacidad física o mental para hacer algo.

Temas básicos:

- a. There is, there are, how much, how many, some, y any.
- b. Imperativo (forma simples del verbo sin sujeto, don't, + verbo, let's + verbo.).
- c. Can.

Unidad V - Presente progresivo. Expresiones idiomáticas con "be".

Propósitos:

- a. Expresará las acciones que se realizan en el momento de hablar o cuya duración es limitada.
- b. Se referirá a estados físicos o mentales como edad, tamaño, peso, distancia, precio o estado del tiempo, por medio de expresiones con "be".

Temas básicos:

- a. El presente progresivo (be + verbo + -ing).
- b. Be con expresiones de estado físico o mental.

Unidad VI - Relaciones de posesión.

Propósitos:

El alumno expresará la relación de posesión de diversas maneras.

Tema básicos:

- a. Have y have got.
- b. Adjetivos posesivos.
- c. Genitivo sajón('s).

## REFERENCIAS

1. WALKER, MICHAEL (1992) New Horizons Addison Wesley
2. MILLIMIUM PRODUCTIONS (1992) Grandpa's Magical Toys
3. DE AVILA, EDWARD AND SHARON DUNCAN (1986) Language Assessment Scale - Oral Booklet

**CAPITULO IV****4. LA POBLACIÓN ESTUDIADA EN MÉXICO Y ESTADOS  
UNIDOS**

	Página
4.1 Población estudiada en México. . . . .	102
4.1.1 Iniciación de la investigación en México. . . . .	103
4.1.2 Los resultados de las pruebas del grupo control. . . . .	106
4.1.3 Los resultados del grupo experimental. . . . .	112
4.2 Población estudiada en Texas . . . . .	118
4.3 Análisis de los componentes. . . . .	134

## **CAPITULO IV**

### **LA POBLACIÓN ESTUDIADA EN MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS**

En este capítulo se presentarán las variables de los grupos, tanto en la Investigación de la Preparatoria 2 como en la investigación en la escuela en los Estados Unidos. Las edades de los estudiantes en ambos grupos son semejantes.

A partir del conocimiento de los notables avances que se han hecho en el campo de la investigación sobre la pedagogía en México, aspecto que se puede observar en los documentos del Primero y el Segundo Congresos Nacionales de Investigación, decidí escoger a este país para la realización del trabajo de campo sobre qué investigación me iba permitir la realización de mi tesis de doctorado: la enseñanza del inglés con la literatura infantil, canciones, rimas y juegos.

#### **4.1 POBLACIÓN ESTUDIADA EN MÉXICO**

Como ya se ha mencionado, atendiendo a mi solicitud el director auxiliar de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel No. 2, Erasmo Castellanos Quinto, me asignó dos grupos de estudiantes de primer año de secundaria en dicha preparatoria. Los grupos asignados fueron como ya mencioné el 106 y 110, respectivamente.

#### **4.1.1 INICIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN MÉXICO**

Como ya mencioné, el 14 de octubre de 1992 empezaron las clases y se llevaron a cabo los lunes, miércoles y viernes. La duración de las clases fueron de cincuenta minutos. El grupo 106 se impartió de las 7:50 a 8:40 horas, mientras que el grupo 110 trabajó en un horario menos regular, los lunes de las 8:40 a las 9:30 horas, los miércoles de las 10:20 a las 11:10 horas y los viernes de las 9:30 a las 10:20 horas.

El grupo 106 se consideró como grupo de control. Las actividades escolares se iniciaron con veinte alumnos, posteriormente se fueron agregando otros alumnos hasta que finalmente dicho grupo terminó con treinta alumnos (una estudiante usó su tiempo libre para asistir a la clase y estuvo de oyente, así que realmente se le enseñó a 31 alumnos en este grupo).

El grupo 110, en el que también realizamos el trabajo experimental, inició sus actividades también con veinte alumnos, de igual manera, pero se fueron incorporando otros alumnos y terminó con treinta y uno.



La pre-prueba fue administrada entre el 21 al 28 de octubre de 1993. Sin embargo vale la pena señalar que conforme ingresaban alumnos nuevos a la clase, se les solicitaba que resolvieran esta pre-prueba. Se puede afirmar que este grupo estaba integrado por alumnos de clase media, listos y que cooperaban con la maestra. Como características generales de esta población podemos mencionar que estaba compuesto por trece alumnas y diecisiete alumnos en el grupo control (grupo 106). Las edades de estos alumnos oscilaban entre 11 a 15 años. Tres de ellos tenían 11 años, catorce, tenían 12 años, nueve tenían 13 años, dos, tenían 14 y dos, tenían 15 años.

### CUADRO 1

#### GRUPO 106 (grupo de control)

Edad	mujeres	hombres	total
once	1	2	3
doce	8	6	14
trece	3	6	9
catorce	0	2	2
quince	1	1	2

El grupo experimental estuvo integrado por diecinueve alumnas y doce estudiantes. Las edades de estos alumnos oscilaban entre once y trece años. Cuatro alumnos de 11 años, veintidós de 12 años y cinco de 13 años. Este grupo también parecía ser del mismo nivel económico, avispados y cooperativos. También parecían ser de clase media. Ellos asistieron a clase con regularidad y entusiasmo.

### CUADRO 2

#### GRUPO 110 (grupo experimental)

Edad	mujeres	hombres	total
once	2	2	4
doce	12	10	22
trece	5	0	5

De una comparación entre los grupos resultó que en el grupo control se encontraron trece mujeres y diecisiete hombres. El grupo experimental fue al revés, hubo diecinueve mujeres y doce hombres. Aunque en los dos grupos la mayoría de ellos tenían doce años, en el grupo control las edades fueron más diversas: dos tenían catorce y dos tenían quince años.

#### **4.1.2 LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DEL GRUPO CONTROL**

En esta sección se presentarán los principales resultados de la pre-prueba. Para su mejor comprensión se organizaron en función de los niveles que mide el instrumento LAS, que se ha descrito previamente.

La meta de la estadística descriptiva es simplificar la organización y presentación de los datos. Uno de estos métodos es poner los datos en un cuadro de distribución de frecuencia y en una gráfica que demuestra cómo se distribuyen los resultados de la pre-prueba y post-prueba.

La tabla de distribución más simple es la escala de medida y se representa haciendo una lista de los registros netos individuales en una columna. Se empieza con los registros netos más altos y termina con los más bajos.

Asimismo se puede indicar la frecuencia, ya sea el número de veces que ocurren. Se acostumbra usar la X mayúscula para indicar los registros netos y una efe minúscula ( $f$ ) para indicar la frecuencia. Además de las dos columnas básicas de la distribución de frecuencia, hay otros modos de describir la distribución de registros netos y se pueden incorporar en la tabla. Los más comunes son los de proporción y porcentaje.

La proporción mide una fracción del grupo total que está relacionado con el registro neto. Por ejemplo, si hay dos individuos con  $X=6$ , entonces se puede decir que 2 de 20 personas tuvieron  $X=6$ , así que la proporción sería  $2/20 = 0.10$ . Generalmente, la proporción relacionada con cada registro es:  $p = f/N$  (Gravetter y Wallnau, 1988).

Lo siguiente es necesario para explicar los datos:

$X$  = Número de registros netos

Frecuencia =  $f$

Proporción =  $p = f/N$

Número de alumnos =  $N = 30$

Porcentaje =  $\% = f/N(100)$

### PRE-PRUEBA

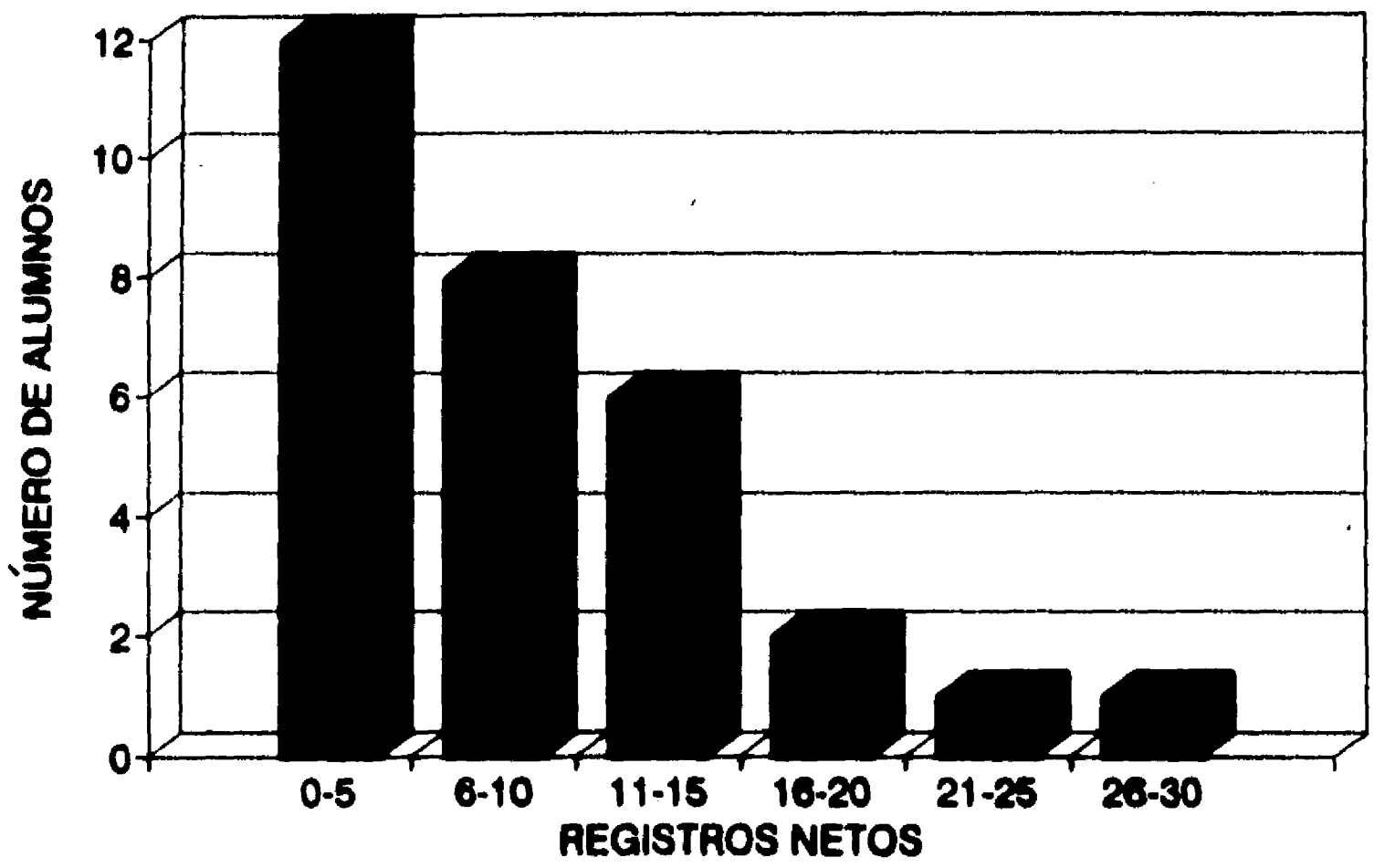
### GRUPO 106 (grupo de control)

### CUADRO 3

$X$	$f$	$p = f/N$	$\% = p(100)$
26-30	1	$1/30 = .03$	3%
21-25	1	$1/30 = .03$	3%
16-20	2	$2/30 = .06$	6%
11-15	6	$6/30 = .2$	20%
6 - 10	8	$8/30 = .27$	27%
0 - 5	12	$12/30 = .4$	40%

# PRE-PRUEBA GRUPO 106 (GRUPO CONTROL)

GRÁFICA 3



Un total de treinta alumnos se presentaron a presentar la pre-prueba. Como ya se ha explicado, la primera parte de la prueba consiste de diez sustantivos y el 40% de los alumnos contestó de 0 a 5 respuestas correctas de "Name That Picture". En la siguiente porción de la prueba, el 26% de los alumnos contestó de 6 a 10 respuestas correctas de esa parte de la pre-prueba "Name That Picture". La siguiente parte consiste de nombrar las palabras de acción. El 20% de los alumnos contestó de 11 a 15 respuestas correctas. El 6% contestó de 16 a 20 respuestas correctas de "Name That Picture y Action Words". El 3% contestó de 21 a 25 respuestas correctas e incluye la parte 2 de la prueba "Listening Comprehension". El 3% contestó de 26 a 30 repuestas correctas e incluye la parte 2 y 3 de la prueba "Listening Comprehension y Story Retelling".

Durante el mes de mayo se aplicó la post-prueba a 25 estudiantes del grupo control. Seis estudiantes no se presentaron. El 12% contestó de 0 a 5 respuestas correctas. El 32% contestaron de 6 a 10 respuestas correctas; el 36% contestó de 11 a 15 respuestas correctas y el 8% contestó 16 a 20 respuestas correctas. Doce por ciento contestó de 21 a 25 respuestas correctas y nadie de este grupo pudo interpretar la historia.

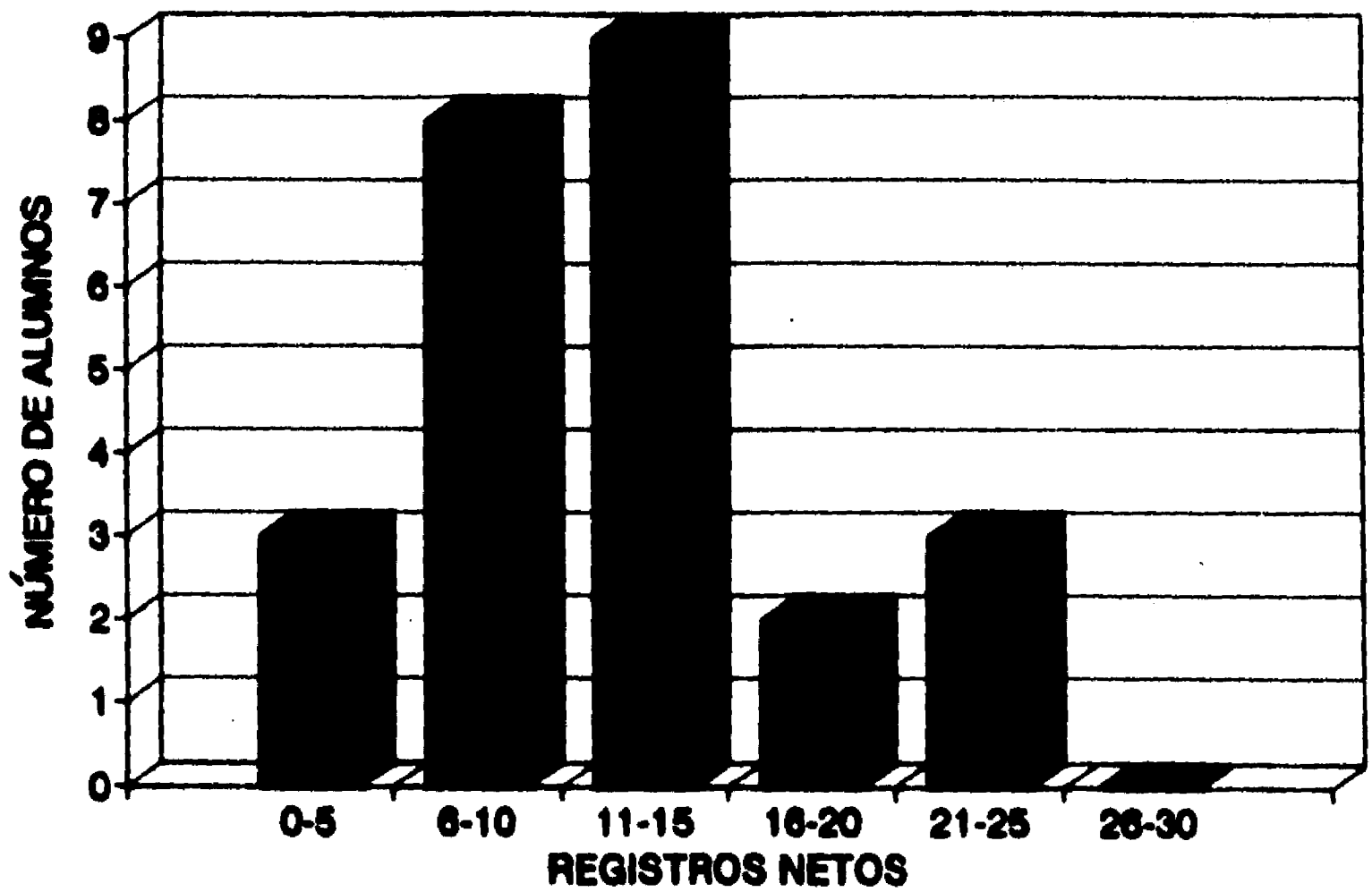
**POST-PRUEBA****CUADRO 4**

Grupo 106 (Grupo Control)

X	f	p = f/N	% = p(100)
26-30	0	0/25 = 0	0%
21-25	3	3/25 = .12	12%
16-20	2	2/25 = .08	8%
11-15	9	9/25 = .36	36%
6 - 10	8	8/25 = .32	32%
0 - 5	3	3/25 = .12	12%

El número total de estudiantes que se presentó para tomar la post-prueba fue de veinticinco. En la post-prueba del grupo control, 3 alumnos tuvieron de 0 a 5 repuestas correctas y bajaron del 40% a 12%. Ocho alumnos tuvieron de 6 a 10 respuestas correctas y subieron del 26% a 32%. Nueve alumnos tuvieron de 11 a 15 respuestas correctas y el porcentaje subió de 20% a 36%. Dos de los veinticinco alumnos tuvieron de 16 a 20 respuestas correctas y subió del 6% a 8%. Tres de ellos tuvieron de 21 a 25 respuestas correctas y fue de 3% a 12%. Ninguno los que presentaron la post-prueba del grupo control tuvo de 26 a 30 respuestas correctas, aunque en la pre-prueba hubo un estudiante que contestó el 3% correctas, y que no se presentó para la post-prueba

**POST-PRUEBA  
GRUPO 106 (GRUPO CONTROL)  
GRÁFICA 4**





### 4.1.3 LOS RESULTADOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Se consideraron las mismas variables en el grupo experimental y los resultados fueron los siguientes:

#### PRE-PRUEBA

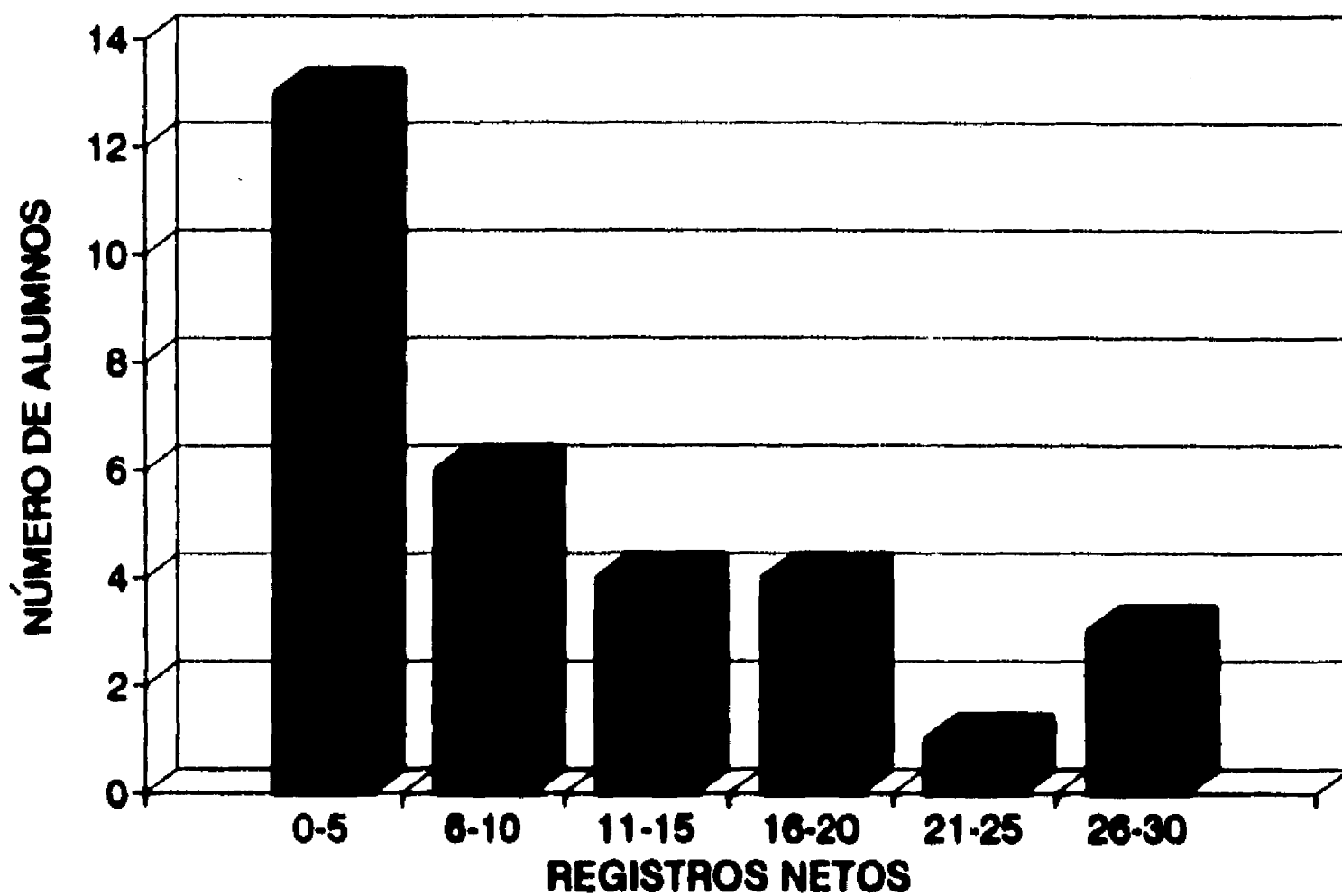
#### GRUPO 110 (Grupo Experimental)

CUADRO 5

X	f	p = f/N	% = p(100)
26-30	3	3/31 = .097	9.7%
21-24	1	1/31 = .032	3.2%
16-20	4	4/31 = .129	12.9%
11-15	4	4/31 = .129	12.9%
6 - 10	6	6/31 = .193	19.3%
0 - 5	13	13/31 = .419	41.9%

El número de estudiantes del grupo experimental que presentó la pre-prueba fueron 31. El 41.9% tuvo de 0-5 respuestas correctas, la parte 1 de la prueba, "Name That Picture". El 19.3% tuvo de 6-10 respuestas correctas, de esa parte de la prueba. El 12.9% tuvo de 11-15 respuestas correctas, de la prueba, "Name That Picture y Action Words". El 12.9% tuvo de 16-20 respuestas correctas, de la parte 2 de la prueba, "Name That Picture y Action Words". El 3.2% tuvo de 21-25 respuestas correctas, incluyendo la parte 2 de la prueba "Listening Comprehension". El 9.6% tuvo de

**PRE-PRUEBA**  
**GRUPO 110 (GRUPO EXPERIMENTAL)**  
**GRÁFICA 5**



26-30 respuestas correctas, incluyendo la parte 2 y 3 de la prueba "Listening Comprehension y Story Retelling".

Las palabras de la primera parte Nombra el Dibujo (Name That Picture) fueron:

slide, steps (stairs), wastebasket (trash, or garbage can), lamp (light), chair (seat), paintbrush (brush), paints desk globe, sink.

Las palabras de Acción (Action Words) fueron:

eating, climbing, digging, kicking, singing, reading, cooking, laughing, driving, listening.

Las preguntas de la segunda parte de Comprensión Auditiva (Listening Comprehension) fueron:

Is the girl's name Liza?

Does Mr. Sparks work at the cafeteria?

Did Liza want to eat tacos?

Did Liza have a big breakfast that morning?

Was the cafeteria out of salad?

Were the dessert choices brownies, pudding or ice cream?

Did Liza skip dessert?

Is Alice Liza's friend?

Will Alice help Liza do her English homework?

Was Liza called into the office?

26-30 respuestas correctas, incluyendo la parte 2 y 3 de la prueba "Listening Comprehension y Story Retelling".

Las palabras de la primera parte Nombra el Dibujo (Name That Picture) fueron:

slide, steps (stairs), wastebasket (trash, or garbage can), lamp (light), chair (seat), paintbrush (brush), paints desk globe, sink.

Las palabras de Acción (Action Words) fueron:

eating, climbing, digging, kicking, singing, reading, cooking, laughing, driving, listening.

Las preguntas de la segunda parte de Comprensión Auditiva (Listening Comprehension) fueron:

Is the girl's name Liza?

Does Mr. Sparks work at the cafeteria?

Did Liza want to eat tacos?

Did Liza have a big breakfast that morning?

Was the cafeteria out of salad?

Were the dessert choices brownies, pudding or ice cream?

Did Liza skip dessert?

Is Alice Liza's friend?

Will Alice help Liza do her English homework?

Was Liza called into the office?

La tercera parte del examen Repitiendo la Historia (Story Retelling) se les dio la historieta de Angelina's Uncle (El tío de Angelina).

Las partes 4 y 5 no se aplicaron debido a que la mayoría no pasó más allá de la parte 3.

### Post-prueba

#### Grupo 110 (grupo experimental)

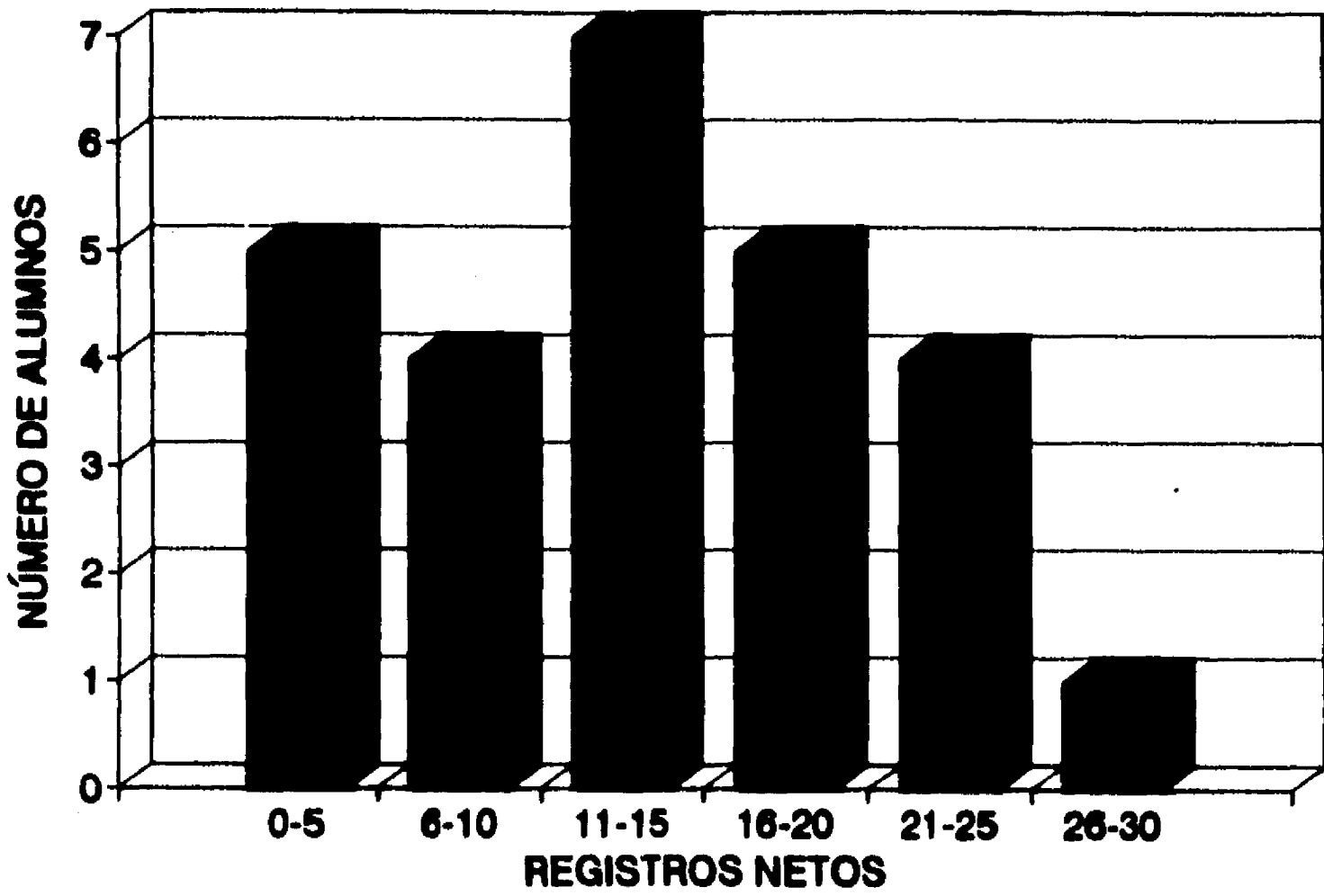
#### CUADRO 6

X	f	p = f/N	% = p(100)
26-30	5	5/26 = .19	19%
21-25	4	4/26 = .15	15%
16-20	7	7/26 = .27	27%
11-15	5	5/26 = .19	19%
06-10	4	4/26 = .15	15%
00-05	1	1/26 = .04	4%

El número de estudiantes que se presentó para la post-prueba fue de veintiséis.

En comparación con la pre-prueba de 0 a 5 correctas el grupo experimental bajó del 41.9% al 4%, y de 6 a 10 correctas bajó del 19.3% al 15%. De 11 a 15 correctas, subió de 12.9% a 19%, y de 16 a 20 correctas subió del 12.9% al 27%. De 21 a 25 correctas subió de 3.1% a 15% y de las 26 a 30 correctas subió del 9.6% al 19%.

**POST-PRUEBA**  
**GRUPO 110 (GRUPO EXPERIMENTAL)**  
**GRÁFICA 6**



El último día de clase y después del examen final, se repartió una hoja para la evaluación del curso. En esta evaluación se solicitaba que en forma anónima los alumnos expresaran su opinión sobre el curso. Con la excepción de un alumno, todos los del grupo 110 tuvieron algo positivo que decir sobre la enseñanza de este curso. La misma evaluación se le suministró al grupo 106. Este grupo expresó disgusto tal vez por que los alumnos se platicaron cómo se llevaba la clase de grupo experimental y ellos también hubiesen querido jugar y cantar en la clase.

## **4.2 POBLACIÓN ESTUDIADA EN TEXAS**

En el Estado de Texas hay leyes para proteger a los estudiantes cuya lengua materna no es el Inglés. Eso se materializa en la obligación de que cuando haya 20 estudiantes en un grado, que hablen la misma lengua materna, se contrata a un maestro que hable el idioma de los alumnos.

En el distrito escolar de la ciudad de Houston se siguen los programas adecuados a la educación bilingüe, y el Inglés es considerado como segundo idioma para aquellos estudiantes que provienen de otra cultura, y su conocimiento del Inglés es limitado. Los programas de educación bilingüe pretenden que estos estudiantes aprendan Inglés eficazmente y que participen en el programa educativo, de acuerdo con la sección 21.451 del código educativo de Texas.

Es necesario mencionar que a los alumnos que llegan de otros países se les coloca en la clase que corresponde a su edad, aunque no hayan asistido a la escuela en su país. De esta manera, si el estudiante tiene ocho o nueve años es ubicado en el tercer grado, y si ha cumplido diez u once años le corresponde asistir al cuarto o quinto grado, lo que depende del mes en el que cumple años. Sin embargo, en algunos casos, (el/la) director(a) de la escuela primaria admite a alumnos de doce o



trece años con el fin de darles oportunidad para que aprendan un poco de inglés antes de que ingresen a la escuela secundaria.

En una escuela en el distrito más grande de Houston, aunque es escuela primaria, los alumnos de quinto de primaria años tenían entre 11 y 13 años de edad, lo cual es comparable a la que tienen los estudiantes de la secundaria de la Preparatoria No. 2.

Los estudiantes en México habían asistido a la escuela continuamente desde el Jardín de niños, mientras que algunos de los alumnos de estas escuelas bilingües en los Estados Unidos solamente habían tenido oportunidad de cursar uno o dos años de educación formal. Por esta razón los estudiantes mexicanos tenían más conocimiento del inglés, al principio de la investigación, que los estudiantes en los Estados Unidos.

El programa de enseñanza del inglés de la investigadora se incorporó al plan de estudio de este distrito escolar en Houston, que sigue los elementos fundamentales del estado de Texas.

Los elementos fundamentales de la escuela primaria para la educación bilingüe en los grados tercero, cuarto y quinto, que la agencia de educación de Texas requiere son los siguientes:

1. Para que pueda enunciar el inglés con entonación, con rapidez en el contexto y con un alcance social y académico, al estudiante se le proporcionará la oportunidad de:

A. aprender a escuchar:

- (i) para responder a historias o al lenguaje oral en modos verbal y/o no verbal;
- (ii) las selecciones literarias que diariamente se les proporciona para su entretenimiento y para la adquisición del lenguaje, también sirven para apreciar los mecanismos de los sonidos de la rima y el ritmo, y para distinguir entre lo que es realidad y lo que es fantasía;
- (iii) para comprender el significado de los textos escritos presentados oralmente; identificar la idea principal y los hechos importantes, y detalles de los textos escritos presentados oralmente; reconocer la secuencia de los eventos proporcionados en un texto escrito presentado oralmente; reconocer la secuencia de eventos dados en un texto escrito presentado en un discurso oral; reconocer las relaciones entre causa y efecto, e identificar una idea implícita y predecir un resultado;
- (iv) para escuchar activamente en una variedad de situaciones(e.g. siguiendo instrucciones); y

- (v) para participar en actividades auditivas, basadas en áreas de contenido tales como las matemáticas, las ciencias puras, y las ciencias sociales.
- B. adquirir las funciones de lenguaje a través del uso audición:
- (i) usar varias funciones del lenguaje (e.g. saludos, instrucciones, preguntas, información revelada, etc.);
  - (ii) reconocer el propósito del que habla;
  - (iii) reconocer como los contextos sociales requieren de una variedad en el lenguaje; y para
  - (iv) distinguir entre el lenguaje aceptable e inaceptable socialmente.
- C. formas de adquisición del lenguaje a través de medios auditivos:
- (i) vocabulario: entender el significado de las palabras relacionadas con los conceptos y los temas en un discurso oral;
  - (ii) sintaxis: entender el significado de la estructura a oración en inglés (e.g. oraciones, preguntas, y mandatos) en un discurso;
  - (iii) sintaxis: aprendizaje de inflexiones en inglés y función de palabras a través de escuchar un discurso; y

- (iv) fonología: aprendizaje sobre los sonidos en Inglés y patrones de entonación a través de escuchar un discurso.
2. El estudiante aprenderá a hablar Inglés con perfección y fluidez para comunicarse con significado apropiado a un alcance amplio de contenidos sociales y académicos. Al estudiante se le darán oportunidades para:
- A. conocer suficientemente el idioma Inglés para:
    - (i) participar en comunicación no verbal a través de gestos, pantomimas y expresiones faciales;
    - (ii) involucrarse en una conversación y pláticas compartiendo ideas con otros;
    - (iii) comunicarse en diversas situaciones con individuos, en grupos pequeños y en grupos grandes;
    - (iv) involucrarse en actividades dramáticas y creativas;
    - (v) participar en la actividad coral;
    - (vi) transmitir ideas y sentimientos;
    - (vii) hacer comentarios sobre textos oralmente presentados: platicar sobre la idea principal, los hechos y los detalles importantes; hacer comentarios sobre las relaciones de causa y efecto, identificar una idea implícita, sacar conclusiones y hacer resúmenes orales, opinar usando evaluaciones y generalizaciones;

- (ix) narrar eventos en una secuencia apropiada;
- (x) dar una secuencia de instrucciones para que otros las sigan;
- (xi) hacer descripciones relevantes a varias situaciones;
- (xii) usar un conjunto de breves razones para persuadir a un compañero, un grupo o un adulto; y
- (xiii) participar en comités, foros y en actividades de grupo para resolver problemas.

**B. adquirir funciones de lenguaje a través del lenguaje hablado:**

- (i) usar el lenguaje oral para una variedad de funciones (e.g. saludos, disculpas, preguntas, búsqueda de información, para dar información y persuadir);
- (ii) usar el lenguaje apropiado en una variedad de contextos sociales;
- (iii) para modificar un propósito;
- (iv) para comunicarse con el público;
- (v) para modificar el contenido;

**C. adquirir las formas del lenguaje a través del habla:**

- (i) vocabulario: desarrollo y uso de vocabulario apropiado para expresar un significado determinado e interacciones habladas;

- (ii) **sintaxis: desarrollo y uso del orden de la palabra inglesa con la exactitud de las interacciones habladas;**
  - (iii) **sintaxis: desarrollo y uso de las inflexiones inglesas y de la función de las palabras;**
  - (iv) **fonología: desarrollo y uso de los sonidos y los patrones de entonación del inglés con exactitud;**
- 3. Aprender a leer inglés comprendiéndolo, para una variedad de propósitos. Al estudiante se le darán oportunidades para:**
- A. aprender a leer inglés:**
- (i) **para comprender los textos escritos con una variedad de propósitos sociales y académicos, adquirida por experiencia en un ambiente de lectura escrita; recordar la idea principal, hechos y detalles importantes de los textos escritos; clasificar los eventos de un texto en orden sucesivo, distinguir entre la realidad y la fantasía, la ficción y la no ficción, y distinguir las relaciones de causa y efecto, identificar una idea implícita; predecir los resultados futuros; sacar conclusiones y hacer resúmenes, modificar los eventos usando evaluaciones y**

- generalizaciones, y entender los textos sobre matemáticas, ciencias puras y ciencias sociales;
- (ii) aprender a aplicar las estrategias y destrezas de la lectura en una variedad de situaciones prácticas; seguir las instrucciones de pasos múltiples; entender el propósito y ser capaz de usar un diccionario y una enciclopedia para localizar información gráfica; y
  - (iii) aprender a apreciar la literatura; conocer varias formas de la literatura, de la prosa y de la poesía; desarrollar estrategias para interpretar la literatura, incluyendo la puesta en escena, la base de la historia y los personajes; entender diferencias y puntos de vista; reconocer el uso del símil y de la metáfora y el lenguaje idiomático; y seleccionar libros de interés.
- B. adquisición del lenguaje a través de la lectura:
- (i) adquirir la habilidad para procesar el lenguaje escrito expresando una variedad de funciones de lenguaje; y
  - (ii) distinguir entre lenguaje escrito informal y formal.
- C. adquisición de formas y uso del lenguaje a través de la lectura:

- (i) **vocabulario: aprendizaje y comprensión del vocabulario para entender los textos que estén apropiadamente escritos;**
  - (ii) **sintaxis: aprendizaje y comprensión del orden de las palabras en inglés para obtener claves del contexto;**
  - (iii) **sintaxis: aprendizaje y comprensión de la formación de las palabras en inglés a través de procesos morfológicos usados en textos escritos; y**
  - (iv) **relaciones sonido/símbolo: aprendizaje y desarrollo de estrategias para descifrar el lenguaje escrito, incluyendo dirección y espacio.**
- 4. Aprender a producir el inglés escrito con fluidez y exactitud, comunicar el significado apropiadamente al nivel de contextos sociales y escolares. Al estudiante se le darán oportunidades para:**
- A. aprender a escribir inglés a través de:**
    - (i) **participación en procesos de escritura: actividades de pre-escritura, énfasis en la fluidez más que en la mecánica, sintaxis y ortografía; compartiendo y respondiendo a la escritura; conversando con los compañeros y los maestros; revisando el contenido y la claridad de la expresión de la escritura; corrigiendo el uso de la mecánica y de la ortografía con la ayuda de sus**



compañeros y maestros y para publicar lo que escriben;

- (ii) participación en el proceso de dictado usando una variedad de estrategias;
- (iii) usar sus experiencias para crear historias nuevas a través del dictado o de la escritura;
- (iv) usar sus experiencias en la literatura para aprender conceptos en el área de las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias puras;
- (v) aprender a aplicar la escritura para producir una comunicación efectiva, mediante el uso de ortografía, mayúsculas, puntuación y manuscritos convencionales.

**B. adquisición de funciones y uso del lenguaje a través de la escritura:**

- (i) uso del lenguaje escrito para una variedad de propósitos;
- (ii) uso del lenguaje escrito en varios contextos; escribir para diferentes lectores; escribir en diferentes formatos, tales como la escritura narrativa, poemas, ensayos expositivos y ficción imaginativa.

**C. adquisición de formas de lenguaje a través de textos escritos:**

- (i) vocabulario: aprendizaje y uso del vocabulario para comunicar el significado con un alcance amplio;
- (ii) sintaxis: aprendizaje y uso del orden de las palabras inglesas con exactitud en los textos escritos;
- (iii) sintaxis: aprendizaje y uso de los procesos de formación de las palabras en inglés con exactitud; y
- (iv) fonología: aprendizaje de estrategias para codificar los sonidos y producir textos escritos.

5. Para aprender conceptos que resulten en conocimientos y para estar enterado de la historia y cultura de las diferentes personas en varias situaciones. Al estudiante debe ser proveérsele de oportunidades para:

- A. aprender las conductas de la cultura escolar;
- B. reconocer características de otras culturas;
- C. respetar diferencias entre conducta y expresiones de otras culturas;
- D. valorar su propia herencia cultural.

El tratamiento a los estudiantes en los Estados Unidos comenzó el 9 de octubre de 1993 y se les suministró la post-prueba el 9 de marzo de 1994. Se les dio un total de 77 clases. (Por razones de enfermedad, la maestra estuvo fuera de clases el mes de enero y no volvió a dar clases hasta el primero de febrero

de 1994.) Solamente cinco de los diez y nueve alumnos sabían algunas palabras en inglés. Se muestra los resultados en la siguiente tabla.

### PRE-PRUEBA

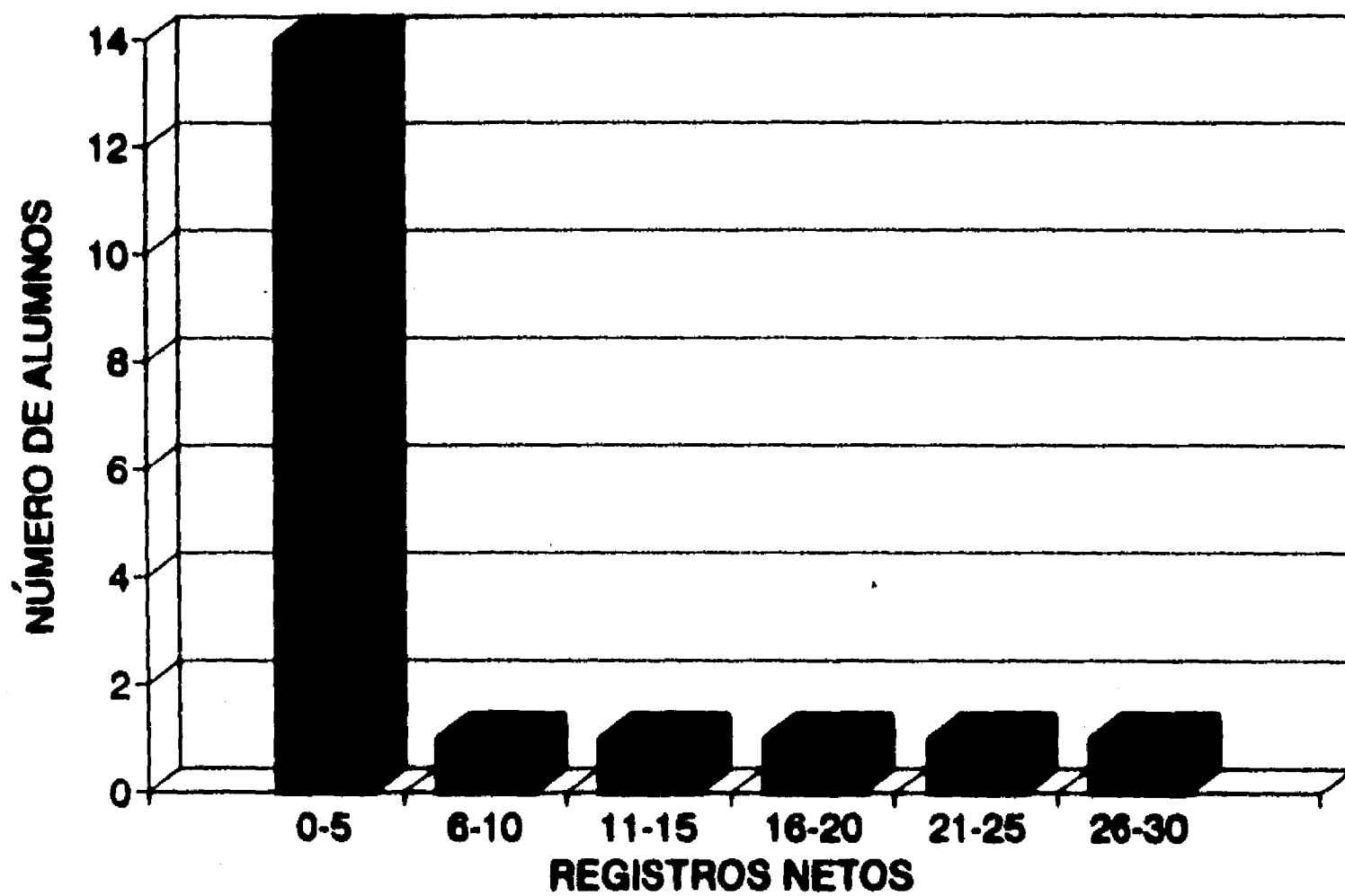
#### CUADRO 7

X	f	p = f/N	% = p(100)
26-30	1	1/19 = .05	5%
21-25	1	1/19 = .05	5%
16-20	1	1/19 = .05	5%
11-15	1	1/19 = .05	5%
6 - 10	1	1/19 = .05	5%
0 - 5	14	14/19 = .74	74%

El número de estudiantes que tomaron la pre-prueba fue de diecinueve.

El 75% de los alumnos contestó de 0 a 5 respuestas correctas de la primera parte de la prueba "Name That Picture", el 5% de ellos contestó de 6 a 10 respuestas correctas de la primera parte de la prueba "Name That Picture", el 5% contestó de 11 a 15 respuestas correctas de la prueba "Name That Picture y Action Words", el 5% contestó de 16 a 20 respuestas correctas, de la prueba, "Name That Picture y Action Words", y el 5% contestó de 21 a 25 respuestas correctas de las partes 1 y 2 de la

**PRE-PRUEBA**  
**GRUPO EXPERIMENTAL de HOUSTON**  
**GRÁFICA 7**



prueba "Name That Picture, Action Words y Listening Comprehension".

El 5% contestó de 26-30 respuestas correctas de la parte uno, la parte 2 y la parte 3 de "Name That Picture, Action Words, Listening Comprehension y Retelling the Story".

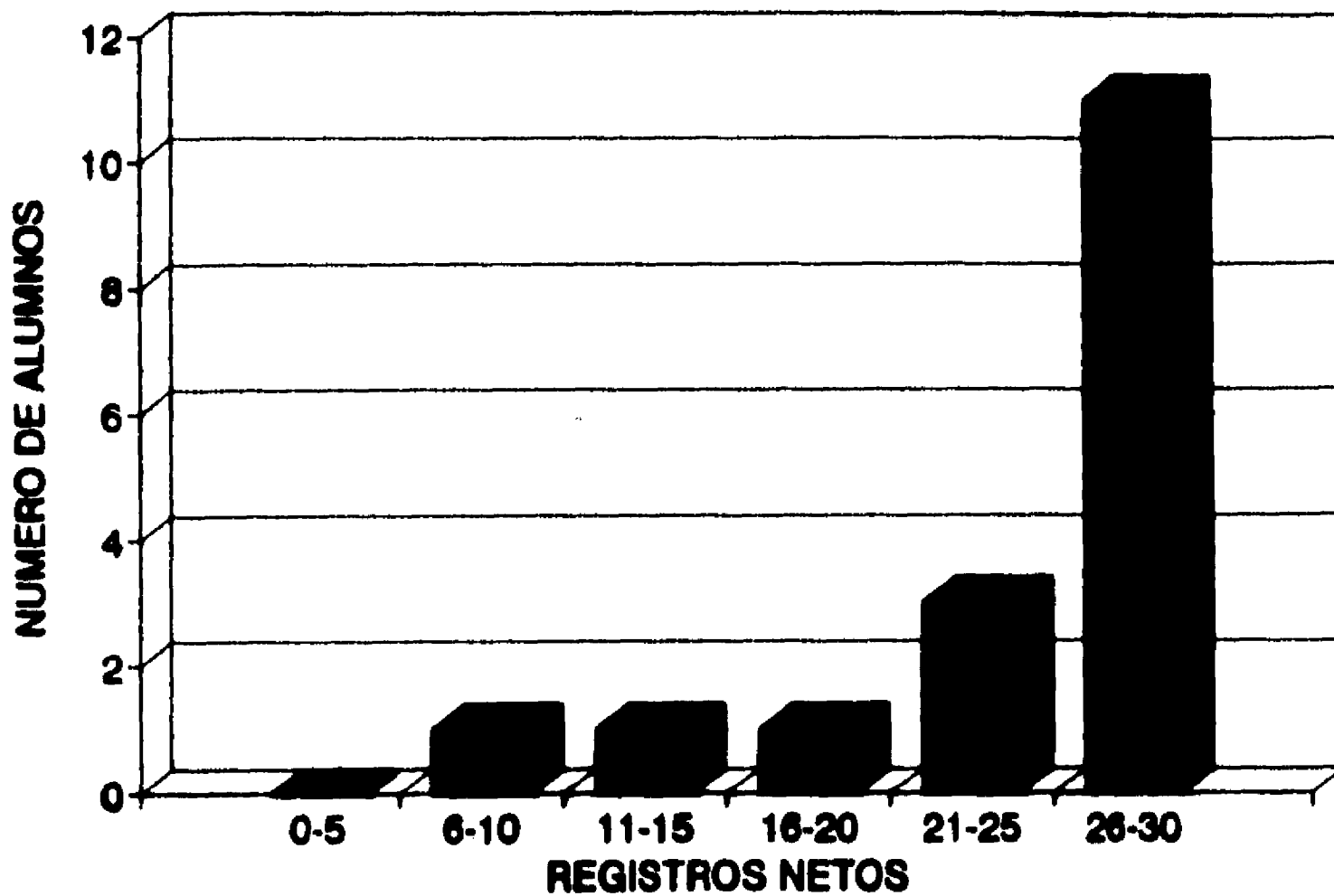
El 75% de los estudiantes nada sabía de inglés al principio de la investigación y solamente el 5% sabía de 6 a 10 respuestas correctas, de 11 a 15 respuestas correctas, así como de 16 a 20, de 21 a 25, y de 26 a 30 respuestas correctas, como se muestra en la Cuadro 7.

### POST PRUEBA

#### CUADRO 8

X	f	p = f/N	% = p(100)
26-30	11	11/17 = .64	64%
21-25	3	3/17 = .18	18%
16-20	1	1/17 = .06	6%
11-15	1	1/17 = .06	6%
06-10	1	1/17 = .06	6%
00-05	0	0/17 = .00	0%

**POST-PRUEBA**  
**GRUPO EXPERIMENTAL de HOUSTON**  
**GRAFICA 8**



Después del tratamiento hubo una mejoría muy notable. En la post-prueba, más de la mitad de los estudiantes aprendieron inglés. Aunque solamente 17 alumnos se presentaron para tomar la post-prueba.

Una variable de esta investigación fue que no hubo un grupo control a quien le enseñara la maestra y por ello no se pudo medir la evolución de estos alumnos. Otra variable fue que los alumnos en los Estados Unidos están inmersos en el idioma y para poder comparar a los dos grupos experimentales se debería hacer en un grupo en un país donde no se habla el inglés como lengua materna.

### **4.3 ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES**

La hipótesis nula es una oración de relación o diferencia estadística que ocurre solamente por casualidad. Pero, no se trata de hacer este trabajo para saber si por casualidad un grupo aprende más Inglés que el otro, sino por el interés de saber si hay una diferencia después del tratamiento. El propósito del experimento es determinar si el tratamiento tuvo efecto. De la cual surge la pregunta ¿es la muestra igual o diferente después del tratamiento? El objetivo de esta investigación es para averiguar si las dos muestras siguen siendo parte de esa misma población en cuanto al aprendizaje del Inglés.

Se hizo una comparación entre los registros de la pre- y post-prueba usando el método de análisis del T Test. Los análisis de esta investigación fueron calculados por el programa de análisis de McIntosh. El paquete lleva el nombre Minitab, Inc. (1985). Los análisis en detalle se obtienen, comparando los registros netos de las pre- y post-pruebas de las palabras de acción, vocabulario, comprensión auditiva, y repitiendo la historia, el total de las subpruebas y la comparación de las post-pruebas de los grupos experimentales de México y Estados Unidos.



La comparación entre las pre-pruebas de las palabras de acción y vocabulario entre el grupo control y el grupo experimental no fueron significativos.

Basándose en los resultados de la investigación se puede decir que los grupos experimentales, tanto en México como en Texas, son consistentes. En las siguientes páginas se muestran las comparaciones entre los dos grupos. Se puede deducir que el uso de la literatura infantil, rimas, canciones y juegos en Inglés contribuyeron al mejoramiento del aprendizaje de los jóvenes, mientras que las lecciones eran divertidas y aprendían sin darse cuenta. Por ejemplo, cuando jugaban In and Out The Window (esta canción/juego se enseña durante el tiempo que aprenden el vocabulario de los cuartos de la casa). Se hace un círculo, cogiéndose de las manos. Una persona se escoge para empezar el juego. Los jóvenes levantan los brazos y él(l)a escogido(a) pasa por debajo y cantan (significa la acción de entrar y salir por la ventana):

"In and out the window.  
In and out the window.  
In and out the window  
To see what (s)he could see.

(S)he will choose a partner,  
(S)he will choose a partner,  
(S)he will choose a partner  
To see what (s)he could see.

Al final de la canción la persona se para frente a otra, y entonces, a esa persona le toca entrar y salir por la ventana. Los jóvenes trataban de escoger a las jóvenes por quienes se sientan atraídos. En otro caso, ellos estaban aprendiendo el abecedario (ABC Cheers) y lo decían al estilo de las porras, mientras la maestra les indicaba las letras. Por el contrario, al grupo control, la maestra tenía que tratar de hacerle plática para no perderlo, porque cuando se aburrían comenzaban a portarse mal, hablando en voz alta, diciendo groserías, etc.

Los jóvenes en México tenían más empeño. Hacían más preguntas de ¿cómo se dice esto u otro? Durante el tiempo que estuve con los jóvenes en la clase en Texas, nunca me hicieron este tipo de preguntas. Tal vez se veía el entusiasmo de los jóvenes de México porque era novedad para ellos tener una maestra norteamericana.

Los resultados de la investigación indican que el ambiente más relajado y usando canciones, juegos, rimas y literatura que conocen los alumnos en su lengua materna, tuvo un efecto significativo y positivo en el aprendizaje del inglés de los grupos que recibieron el tratamiento tanto en México como en Houston, Texas. Se concluye que usando estas actividades y métodos de enseñanza se provoca menos temor y angustia de aprender el inglés y asimismo se abre el filtro afectivo y se les permite tener más confianza.

## Pre-prueba - Grupo 106 y Grupo 110 en México

## Palabras de acción

## T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

## VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	1.720	2.731	-1.180	49
S.D.	2.777	3.305		
Probabilidad = .242 (Uno)				
Probabilidad = .484 (Dos)				

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	3	Sujeto #1	0
Sujeto #2	6	Sujeto #2	0
Sujeto #3	0	Sujeto #3	0
Sujeto #4	7	Sujeto #4	0
Sujeto #5	1	Sujeto #5	6
Sujeto #6	0	Sujeto #6	4
Sujeto #7	2	Sujeto #7	6
Sujeto #8	8	Sujeto #8	5
Sujeto #9	2	Sujeto #9	10
Sujeto #10	0	Sujeto #10	4
Sujeto #11	1	Sujeto #11	0
Sujeto #12	3	Sujeto #12	10
Sujeto #13	0	Sujeto #13	5
Sujeto #14	0	Sujeto #14	0
Sujeto #15	0	Sujeto #15	0
Sujeto #16	0	Sujeto #16	8
Sujeto #17	0	Sujeto #17	1
Sujeto #18	0	Sujeto #18	0
Sujeto #19	0	Sujeto #19	4
Sujeto #20	1	Sujeto #20	4
Sujeto #21	0	Sujeto #21	0
Sujeto #22	0	Sujeto #22	0
Sujeto #23	9	Sujeto #23	4
Sujeto #24	0	Sujeto #24	0
Sujeto #25	0	Sujeto #25	0
		Sujeto #26	0

## Post-prueba Grupo 106 y Grupo 110 en México

## Palabras de acción

T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES  
VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	3.520	6.038	3.427	49
S.D.	2.946	2.271		

Probabilidad &lt; .01

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	3	Sujeto #1	1
Sujeto #2	6	Sujeto #2	6
Sujeto #3	0	Sujeto #3	5
Sujeto #4	4	Sujeto #4	5
Sujeto #5	4	Sujeto #5	7
Sujeto #6	4	Sujeto #6	1
Sujeto #7	8	Sujeto #7	8
Sujeto #8	10	Sujeto #8	8
Sujeto #9	5	Sujeto #9	9
Sujeto #10	0	Sujeto #10	5
Sujeto #11	3	Sujeto #11	6
Sujeto #12	6	Sujeto #12	10
Sujeto #13	0	Sujeto #13	8
Sujeto #14	5	Sujeto #14	4
Sujeto #15	4	Sujeto #15	5
Sujeto #16	0	Sujeto #16	9
Sujeto #17	3	Sujeto #17	6
Sujeto #18	1	Sujeto #18	3
Sujeto #19	3	Sujeto #19	7
Sujeto #20	5	Sujeto #20	7
Sujeto #21	0	Sujeto #21	8
Sujeto #22	1	Sujeto #22	6
Sujeto #23	10	Sujeto #23	5
Sujeto #24	2	Sujeto #24	6
Sujeto #25	1	Sujeto #25	8
		Sujeto #26	4

/3.427/ &gt; /2.576/ Sig. @ Nivel .01

CV = ± 2.576

Pre-prueba - Grupo 106 y Grupo 110 en México  
Palabras de vocabulario

T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES  
VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	3.760	5.077	-1.388	49
S.D.	3.099	3.643		

Probabilidad = .168 (Uno)  
Probabilidad = .336 (Dos)

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	1	Sujeto #1	0
Sujeto #2	0	Sujeto #2	7
Sujeto #3	8	Sujeto #3	0
Sujeto #4	7	Sujeto #4	2
Sujeto #5	4	Sujeto #5	8
Sujeto #6	5	Sujeto #6	7
Sujeto #7	3	Sujeto #7	10
Sujeto #8	7	Sujeto #8	6
Sujeto #9	6	Sujeto #9	9
Sujeto #10	2	Sujeto #10	3
Sujeto #11	5	Sujeto #11	0
Sujeto #12	7	Sujeto #12	7
Sujeto #13	0	Sujeto #13	10
Sujeto #14	3	Sujeto #14	7
Sujeto #15	0	Sujeto #15	0
Sujeto #16	0	Sujeto #16	10
Sujeto #17	0	Sujeto #17	3
Sujeto #18	0	Sujeto #18	8
Sujeto #19	5	Sujeto #19	8
Sujeto #20	5	Sujeto #20	8
Sujeto #21	2	Sujeto #21	8
Sujeto #22	1	Sujeto #22	3
Sujeto #23	9	Sujeto #23	6
Sujeto #24	0	Sujeto #24	0
Sujeto #25	0	Sujeto #25	1
		Sujeto #26	1

Post-prueba - Grupo 106 y Grupo 110 en México  
Palabras de vocabulario

T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	6.440	7.73	2.04	49
S.D.	2.382	2.127		

Probabilidad = .044 (Uno)  
Probabilidad = .088 (Dos)

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	5	Sujeto#1	1
Sujeto #2	6	Sujeto#2	7
Sujeto #3	9	Sujeto#3	8
Sujeto #4	10	Sujeto#4	7
Sujeto #5	8	Sujeto#5	7
Sujeto #6	7	Sujeto#6	6
Sujeto #7	5	Sujeto#7	10
Sujeto #8	8	Sujeto#8	10
Sujeto #9	9	Sujeto#9	9
Sujeto #10	3	Sujeto#10	10
Sujeto #11	7	Sujeto#11	4
Sujeto #12	8	Sujeto#12	10
Sujeto #13	0	Sujeto#13	9
Sujeto #14	8	Sujeto#14	10
Sujeto #15	3	Sujeto#15	7
Sujeto #16	9	Sujeto#16	10
Sujeto #17	6	Sujeto#17	8
Sujeto #18	5	Sujeto#18	7
Sujeto #19	9	Sujeto#19	7
Sujeto #20	6	Sujeto#20	9
Sujeto #21	7	Sujeto#21	9
Sujeto #22	6	Sujeto#22	7
Sujeto #23	8	Sujeto#23	9
Sujeto #24	6	Sujeto#24	5
Sujeto #25	3	Sujeto#25	7
		Sujeto#26	8

/2.043/ > /1.96/ (Sig @ .05 Nivel)

CV.05 = ± 1.96  
CV.01 = ± 2.576

## Pre-prueba - Grupo 106 y Grupo 110 en México

El total de las subpruebas

## T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

## VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	6.160	9.385	-1.484	49
S.D.	6.938	8.467		
Probabilidad = .14 (Uno)				
Probabilidad = .28 (Dos)				

## Grupo 106

## Grupo 110

Sujeto #1	10	Sujeto #1	0
Sujeto #2	14	Sujeto #2	7
Sujeto #3	8	Sujeto #3	0
Sujeto #4	18	Sujeto #4	2
Sujeto #5	5	Sujeto #5	14
Sujeto #6	5	Sujeto #6	11
Sujeto #7	5	Sujeto #7	17
Sujeto #8	21	Sujeto #8	14
Sujeto #9	8	Sujeto #9	25
Sujeto #10	2	Sujeto #10	7
Sujeto #11	16	Sujeto #11	0
Sujeto #12	10	Sujeto #12	26
Sujeto #13	0	Sujeto #13	18
Sujeto #14	3	Sujeto #14	7
Sujeto #13	0	Sujeto #15	0
Sujeto #16	0	Sujeto #16	25
Sujeto #17	0	Sujeto #17	4
Sujeto #18	0	Sujeto #18	8
Sujeto #19	5	Sujeto #19	18
Sujeto #20	6	Sujeto #20	12
Sujeto #21	2	Sujeto #21	8
Sujeto #22	1	Sujeto #22	3
Sujeto #23	25	Sujeto #23	16
Sujeto #24	0	Sujeto #24	0
Sujeto #25	0	Sujeto #25	1
		Sujeto #26	1

## Post-prueba Grupo 106 y Grupo 110 en México

El total de las subpruebas

## T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

## VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	12.080	18.538	3.563	49
S.D.	6.363	6.574		

Probabilidad &lt; .01

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	9	Sujeto #1	2
Sujeto #2	16	Sujeto #2	13
Sujeto #3	9	Sujeto #3	15
Sujeto #4	20	Sujeto #4	15
Sujeto #5	12	Sujeto #5	19
Sujeto #6	15	Sujeto #6	7
Sujeto #7	13	Sujeto #7	26
Sujeto #8	25	Sujeto #8	22
Sujeto #9	21	Sujeto #9	27
Sujeto #10	3	Sujeto #10	20
Sujeto #11	14	Sujeto #11	10
Sujeto #12	18	Sujeto #12	26
Sujeto #13	0	Sujeto #13	26
Sujeto #14	13	Sujeto #14	23
Sujeto #15	8	Sujeto #15	16
Sujeto #16	9	Sujeto #16	29
Sujeto #17	14	Sujeto #17	19
Sujeto #18	6	Sujeto #18	10
Sujeto #19	12	Sujeto #19	21
Sujeto #20	15	Sujeto #20	22
Sujeto #21	7	Sujeto #21	22
Sujeto #22	7	Sujeto #22	20
Sujeto #23	24	Sujeto #23	22
Sujeto #24	8	Sujeto #24	15
Sujeto #25	4	Sujeto #25	21
		Sujeto #26	14

/3.563/ &gt; /2.576/ (Sig. @ .01 nivel)



## Pre-Prueba -Grupo 106 y Grupo 110 en México

## Comprensión auditiva

## T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

## VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	.360	1.269	-1.814	49
S.D.	1.254	2.183		

Probabilidad = .072 (Uno)

Probabilidad = .144 (Dos)

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	0	Sujeto #1	0
Sujeto #2	0	Sujeto #2	0
Sujeto #3	0	Sujeto #3	0
Sujeto #4	4	Sujeto #4	0
Sujeto #5	0	Sujeto #5	0
Sujeto #6	0	Sujeto #6	0
Sujeto #7	0	Sujeto #7	1
Sujeto #8	5	Sujeto #8	3
Sujeto #9	0	Sujeto #9	3
Sujeto #10	0	Sujeto #10	0
Sujeto #11	0	Sujeto #11	0
Sujeto #12	0	Sujeto #12	6
Sujeto #13	0	Sujeto #13	3
Sujeto #14	0	Sujeto #14	0
Sujeto #15	0	Sujeto #15	0
Sujeto #16	0	Sujeto #1	6
Sujeto #17	0	Sujeto #17	0
Sujeto #18	0	Sujeto #18	0
Sujeto #19	0	Sujeto #19	6
Sujeto #20	0	Sujeto #20	0
Sujeto #21	0	Sujeto #21	0
Sujeto #22	0	Sujeto #22	0
Sujeto #23	0	Sujeto #23	6
Sujeto #24	0	Sujeto #24	0
Sujeto #25	0	Sujeto #25	0
		Sujeto #26	0

## Post Prueba - Grupo 106 y Grupo 110 en México

## Comprensión auditiva

T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTE  
VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	1.920	4.346	-3.09	49
S.D.	2.361	2.842		

Probabilidad &lt; .01

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	1	Sujeto #1	0
Sujeto #2	4	Sujeto #2	0
Sujeto #3	0	Sujeto #3	2
Sujeto #4	6	Sujeto #4	3
Sujeto #5	0	Sujeto #5	5
Sujeto #6	4	Sujeto #6	0
Sujeto #7	0	Sujeto #7	6
Sujeto #8	5	Sujeto #8	2
Sujeto #9	7	Sujeto #9	6
Sujeto #10	0	Sujeto #10	5
Sujeto #11	4	Sujeto #11	0
Sujeto #12	4	Sujeto #12	6
Sujeto #13	0	Sujeto #13	9
Sujeto #14	0	Sujeto #14	9
Sujeto #15	1	Sujeto #15	4
Sujeto #16	0	Sujeto #16	6
Sujeto #17	5	Sujeto #17	5
Sujeto #18	0	Sujeto #18	0
Sujeto #19	0	Sujeto #19	7
Sujeto #20	4	Sujeto #20	6
Sujeto #21	0	Sujeto #21	5
Sujeto #22	0	Sujeto #22	7
Sujeto #23	3	Sujeto #23	8
Sujeto #24	0	Sujeto #24	4
Sujeto #25	0	Sujeto #25	6
		Sujeto #26	2

/-3.09/ &lt; /1.96/ (No-sig. @ .05 Nivel)

## Pre-Prueba - Grupo 106 y Grupo 110 en México

Contando la historia

T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES  
VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	.160	.308	-.687	49
S.D.	.624	.884		

Probabilidad = .503 (Uno)

Probabilidad = .999 (Dos)

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	0	Sujeto #1	0
Sujeto #2	0	Sujeto #2	0
Sujeto #3	0	Sujeto #3	0
Sujeto #4	0	Sujeto #4	0
Sujeto #5	0	Sujeto #5	0
Sujeto #6	0	Sujeto #6	0
Sujeto #7	0	Sujeto #7	0
Sujeto #8	1	Sujeto #8	0
Sujeto #9	0	Sujeto #9	3
Sujeto #10	0	Sujeto #10	0
Sujeto #11	0	Sujeto #11	0
Sujeto #12	0	Sujeto #12	3
Sujeto #13	0	Sujeto #13	0
Sujeto #14	0	Sujeto #14	0
Sujeto #15	0	Sujeto #15	0
Sujeto #16	0	Sujeto #16	2
Sujeto #17	0	Sujeto #17	0
Sujeto #18	0	Sujeto #18	0
Sujeto #19	0	Sujeto #19	0
Sujeto #20	0	Sujeto #20	0
Sujeto #21	0	Sujeto #21	0
Sujeto #22	0	Sujeto #22	0
Sujeto #23	3	Sujeto #23	0
Sujeto #24	0	Sujeto #24	0
Sujeto #25	0	Sujeto #25	0
		Sujeto #26	0

Post-Prueba - Grupo 106 y Grupo 110 en México  
Contando la historia

T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

VARIABLE EQUIVALENTE

	GRUPO 106	GRUPO 110	T	DF
N	25	26		
Promedio	.200	.538	-1.241	49
S.D.	.707	1.174		

Probabilidad = .218 (Uno)

Probabilidad = .436 (Dos)

Grupo 106		Grupo 110	
Sujeto #1	0	Sujeto #1	0
Sujeto #2	0	Sujeto #2	0
Sujeto #3	0	Sujeto #3	0
Sujeto #4	0	Sujeto #4	0
Sujeto #5	0	Sujeto #5	0
Sujeto #6	0	Sujeto #6	0
Sujeto #7	0	Sujeto #7	2
Sujeto #8	2	Sujeto #8	2
Sujeto #9	0	Sujeto #9	3
Sujeto #10	0	Sujeto #10	0
Sujeto #11	0	Sujeto #11	0
Sujeto #12	0	Sujeto #12	3
Sujeto #13	0	Sujeto #13	0
Sujeto #14	0	Sujeto #14	0
Sujeto #15	0	Sujeto #15	0
Sujeto #16	0	Sujeto #16	4
Sujeto #17	0	Sujeto #17	0
Sujeto #18	0	Sujeto #18	0
Sujeto #19	0	Sujeto #19	0
Sujeto #20	0	Sujeto #20	0
Sujeto #21	0	Sujeto #21	0
Sujeto #22	0	Sujeto #22	0
Sujeto #23	3	Sujeto #23	0
Sujeto #24	0	Sujeto #24	0
Sujeto #25	0	Sujeto #25	0
		Sujeto #26	0

/-1.241/ < /1.96/ ( No-Sig. @ .05 Nivel)

Comparación de las post-pruebas  
de los  
Grupo de México y Grupo de Houston

T TEST PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

VARIABLE EQUIVALENTE

	México	Houston	T	DF
N	26	16		
Promedio	18.538	24.813	-2.886	49
S.D.	6.574	7.268		

Probabilidad < .01

Grupo de México		Grupo de Houston	
Sujeto #1	2	Sujeto #1	23
Sujeto #2	13	Sujeto #2	28
Sujeto #3	15	Sujeto #3	26
Sujeto #4	15	Sujeto #4	8
Sujeto #5	19	Sujeto #5	30
Sujeto #6	7	Sujeto #6	31
Sujeto #7	26	Sujeto #7	22
Sujeto #8	22	Sujeto #8	22
Sujeto #9	27	Sujeto #9	31
Sujeto #10	20	Sujeto #10	11
Sujeto #11	10	Sujeto #11	32
Sujeto #12	26	Sujeto #12	17
Sujeto #13	26	Sujeto #13	29
Sujeto #14	23	Sujeto #14	30
Sujeto #15	16	Sujeto #15	29
Sujeto #16	29	Sujeto #16	28
Sujeto #17	19		
Sujeto #18	10		
Sujeto #19	21		
Sujeto #20	22		
Sujeto #21	22		
Sujeto #22	20		
Sujeto #23	22		
Sujeto #24	15		
Sujeto #25	21		
Sujeto #26	14		

## REFERENCIAS

1. GRAVETTER, FREDERICK J. AND LARRY B. WALLNAU (1988)  
Statistics for Behavioral Sciences p. 35-80

## CONCLUSIONES

En resumen, los datos para aprender el segundo idioma en forma más eficiente y efectiva ya se han discutido. En el modelo del Monitor de Krashen (1983) se argumentó que la meta de la enseñanza del lenguaje es la de proporcionar a los alumnos, con elementos comprensibles, para que aprenda el lenguaje fácilmente. Un(a) buen(a) educador(a) continuamente da a sus alumnos la información a un nivel comprensible. Así como el padre y la madre le habla a su bebé (motherese) para ayudar al niño(a) adquirir la lengua materna de un modo simple y comprensible y con lenguaje no-verbal, lo mismo ocurre entre un(a) profesor(a) y sus alumnos para asegurar que el nivel de la enseñanza sea comprensible. La enseñanza debe preparar al alumno para situaciones de la vida real. El(La) profesor(a), en el salón de clase, necesita transmitir confianza en la comunicación para que cuando el estudiante se enfrente con el mundo, pueda entender y siga aprendiendo el lenguaje inglés. La habilidad para conversar también significa el manejo de estrategias cognoscitivas para que quienes hablan el lenguaje anfitrión puedan explicar su significado y también cuando no cuente con los recursos para cambiar el tema, y para facilitar la comunicación comprensible de quien habla el inglés (Baker 1993).

Krashen y Terrell (1983) sugieren que los educadores se aseguren que los estudiantes no estén angustiados o a la defensiva cuando aprenden el lenguaje. Esto se relaciona con la hipótesis del filtro afectivo. La confianza que tiene el estudiante, tiene que ser apoyada en el proceso del aprendizaje de la segunda lengua. Cuando el(la) alumno(a) está tranquilo(a), tiene confianza, no está angustiado, entonces la información de la situación en la clase es más eficiente y efectiva. Si los(las) educadores(as) insisten en que los alumnos conversen antes de que se sientan tranquilos o si el educador corrige constantemente o hace comentarios negativos, puede impedir el aprendizaje del estudiante.

La enseñanza de la gramática formal es de valor limitado porque contribuye al aprendizaje, pero no a la adquisición. El(la) educador(a) debe enseñar una simple regla. El estudiante no usará las reglas complejas, ni conscientemente ni inconscientemente. Así que, no ganará nada con enseñar formalmente las reglas del segundo idioma.

Los errores no deben ser corregidos cuando está ocurriendo el aprendizaje. Éstos se pueden corregir cuando la meta es enseñar las reglas. La corrección tiene valor cuando se aprenden reglas simples, pero tiene efecto negativo en términos de angustia e inhibición.



El aprendizaje por medios naturales (gestos, cantos, exclamaciones, mímica, presentación de objetos, etc.) es muy diferente al aprendizaje mediante de la gramática tradicional y al que se realiza en laboratorios. El aprendizaje por medios naturales es:

- \*Las habilidades comunicativas deben ser dirigidas a habilidades correctas del lenguaje.
- \*La comprensión del lenguaje debe preceder a la producción, o sea, debe escuchar antes de hablar.
- \*El lenguaje oral debe preceder a la escritura. Cuando el estudiante ha asimilado lo oral, se podrá enseñar la forma escrita. No debe ser forzado a aprender lo escrito antes de lo oral.
- \*La adquisición antes del aprendizaje formal es vital para aprender el lenguaje.
- \*Debe Inhibirse el filtro afectivo, ya sea con actitudes favorables, con motivación positiva y en ausencia de angustia.

Se encontró que aunque en los estudiantes del grupo control aumentó la adquisición del Inglés, los estudiantes del grupo experimental adquirieron el lenguaje a un nivel de  $.05 = -1.96$  y de  $.01 = -2.576$

La comparación entre el grupo control y el grupo experimental en la Ciudad de México es la siguiente:

<u>No. de repuestas</u>	<u>Pre-Prueba</u>		<u>Post-Prueba</u>	
	<u>*GC</u>	<u>*GE</u>	<u>*GC</u>	<u>*GE</u>
00-05	12	13	3	5
06-10	8	6	8	4
11-15	6	4	9	7
16-20	2	4	2	5
21-25	1	1	3	4
26-30	1	3	0	1

\*GC = Grupo Control

\*GE = Grupo Experimental

La comparación de las post-pruebas de los grupos de México y Estados Unidos son las siguientes:

<u>No. de respuestas</u>	<u>México</u>	<u>Estados Unidos</u>
00-05	5	0
06-10	4	1
11-15	7	1
16-20	5	1
21-25	4	3
26-30	1	11

Algunas limitaciones de esta investigación en comparación con los grupos fueron que hubo solamente 17 alumnos en la clase de los Estados Unidos y 26 en el grupo experimental en México.

Fue muy difícil encontrar sujetos comparables en los Estados Unidos porque los estudiantes en la secundaria tienen clases en inglés todo el día y no hubiera sido una comparación compatible. Por ello, se seleccionó una clase de quinto de primaria, donde los estudiantes recibieron instrucción en español, con clases de ESL (Inglés como segundo idioma) durante cincuenta minutos en cada clase. Los muchachos en los Estados Unidos tuvieron 77 clases en días consecutivos con 14 días de vacaciones y los muchachos en México tuvieron clases cada tercer día con 77 clases durante el año escolar y tuvieron 25 días de vacaciones o clases suspendidas.

Los estudiantes en México estaban ansiosos por aprender. Venían a clase todos los días y estaban entusiasmados por aprender. En la investigación en los Estados Unidos durante el tiempo que esta investigadora estuvo en las clases, los estudiantes cooperaban con la profesora y la asistencia era constante. En total los estudiantes en los dos grupos, de control y el experimental, en México, aprendieron bastante, por lo que considero que el año de clase en ambos lugares fue un éxito. Basándose en los resultados de esta investigación, se pueden hacer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, hay factores que pueden relacionarse positivamente con el aprendizaje del Inglés en términos de fluidez y exactitud. Estos factores pueden ser:

- la actitud del educador
- la actitud del estudiante
- la actitud de un estudiante hacia el otro
- a los métodos de la instrucción y el currículo

Los primeros tres factores son las conclusiones de Brown (1981), Krashen (1981), Garner (1980), Burstall (1978), Stevick (1976), Savignon (1976) y Garner y Lambert (1972) en sus investigaciones sobre los factores de actitud y logros en adquisición de un segundo idioma.

Estos autores encontraron una relación positiva entre los factores de actitud y el éxito en la adquisición del idioma extranjero en general.

Los resultados de esta investigación implican que a pesar de que los estudiantes en los Estados Unidos usan el español en la vida cotidiana, así como los estudiantes en México, la gran mayoría de ellos en los dos países están aprendiendo el inglés y sugieren que la forma de enseñanza fue más relajada y más divertida, y les permitió a los estudiantes retener lo que estudiaron.

Para poder medir y comparar la investigación de México la misma se tendría que hacer en un país donde no se hable el Inglés como lengua materna. Se deben realizar investigaciones semejantes a ésta, aunque usando diferentes canciones, juegos, rimas y otros cuentos infantiles, ya sea al nivel primaria o preparatoria, para confirmar si los resultados de esta investigación pueden ser generalizados. Si los resultados son positivos, este método podría tener mayor aceptabilidad en la comunidad educativa.

En el caso de la enseñanza del Inglés como segundo idioma en Estados Unidos, se sugiere evitar la exigencia de que los alumnos aprendan el idioma en muy breve tiempo, ello para evitar presiones innecesarias, aprendizaje incompleto y deserción. En el caso de México, se sugiere relacionar los objetivos de la enseñanza con temas significativos para los estudiantes para que se interesen en mayor medida y aprendan mejor.

En ambos casos, es importante tener presente que el método tradicional de la enseñanza del Inglés propicia la utilización de las vías de aprendizaje visual, auditiva y lógica, pero el nuevo método promueve la utilización adicional de otras vías de aprendizaje, tales como el movimiento, la manipulación del objeto de estudio, la relación interpersonal y la que usa todos los sentidos.

Cabe aclarar que el método aplicado en México y en Estados Unidos fue el mismo, no obstante en México yo impartí el curso y en Estados Unidos lo hizo otra maestra bajo mi supervisión.

Considero que el resultado fue mejor en Estados Unidos por el refuerzo que el medio ejerce en el aprendizaje y la necesidad que tiene el estudiante de aprender el inglés para utilizarlo en forma cotidiana. Fuera de eso, En ambos países se obtuvo un mejor resultado con el método aplicado que con los métodos tradicionales.

Para concluir, quisiera destacar en forma breve y esquemática los resultados más importantes de este estudio, las aportaciones del método utilizado y algunas reflexiones finales.

Las aportaciones principales del método puesto en práctica durante el curso de la investigación de campo son las siguientes:

- Ayuda a superar las dificultades que enfrentan los estudiantes al aprender otro idioma.
- Facilita la "aprehensión" del nuevo idioma.
- Los estudiantes comprenden mejor sus lecciones y aprenden más rápido.
- Es accesible, sencillo, divertido y eficaz.

- Permite aprender el Inglés sin que se interfiera con el dominio del idioma materno del estudiante (español o cualquier otro).
- Hace participativos a los estudiantes, reduce su nivel de 'estres' y consecuentemente, aprenden divirtiéndose.
- Ofrece resultados muy positivos, aun cuando se imparte en pocas clases y breves, cada tercer día durante cincuenta minutos.
- Pone en práctica las diversas "inteligencias"(auditivas, olfativas, visuales, etc.) de que dispone el estudiante.
- Puede ser utilizado por quienes estudian para maestros de Inglés, así como quienes ya son maestros.
- Implica costos menores a los de los métodos tradicionales, que casi siempre se apoyan en textos caros.

Es importante mencionar que se trata de un método cuyos resultados se pueden lograr sin necesidad de apoyarse exclusivamente en los mismos textos y materiales didácticos utilizados por la autora sino aprovechando una gran variedad de textos y materiales de fácil obtención, entre los que deben considerarse a los vinculados con la cultura del estudiante.

Además, la interacción grupal que se aplica en el aprendizaje elimina de la tensión propia de quien debe aprender el Inglés como segundo idioma, sobre todo a los estudiantes en Estados Unidos.

Por su parte, las canciones, los juegos, las rimas y los cuentos utilizados, también facilitan el aprendizaje porque son actividades lúdicas que transportan al estudiante a su esencia infantil, carente de inhibiciones.

Todo ello trae como resultado importante, también, que el estudiante establezca con el método aplicado, estrategias de estudio y aprendizaje que podrá utilizar en los demás ámbitos del conocimiento.

Consecuentemente, recomiendo reforzar el programa tradicional de enseñanza del inglés como segundo idioma con este método, utilizándolo en forma complementaria en cada unidad o tema, para lo cual habría que reducir el tiempo del programa tradicional para dar cabida a éste.

La utilización de este nuevo método de enseñanza del inglés como segundo idioma podría considerar las siguientes modificaciones en los procedimientos de trabajo:

- Promover el interés del alumno.
- Propiciar la interacción grupal.
- Incorporar la cultura del país a las lecciones, para facilitar el aprendizaje del idioma.
- Usar tecnología sencilla, como videos y cassettes de audio para enriquecer y hacer atractivo el aprendizaje.



- **Buscar la amabilidad.**
- **Evitar que el maestro sea formal, academista y rígido, y propiciar que se convierta en un orientador o facilitador del aprendizaje.**

**Como punto final se sugieren algunas estrategias clave para sacar el máximo provecho de los beneficios del método:**

1. **Impartir el método en forma prioritaria a quienes estén estudiando para ser maestros de inglés.**
2. **Capacitar al maestro que utiliza el método tradicional para que pueda también aplicar este método.**
3. **Sugerir a autores de textos y material didáctico que incorporen este método.**
4. **Explicar a los estudiantes en forma detallada los objetivos y estrategias de cada tema y ejercicio, y**
5. **Apoyarse en los propios estudiantes para que expliquen a los que no entiendan.**

## GLOSARIO

1. **Adquisición del segundo idioma** - El proceso de enseñanza después de que se adquiere la lengua materna, y que comienza después de la edad de cinco años.
2. **Sobregeneralización**- Esta ocurre cuando los educandos aplican a los verbos irregulares, las reglas correspondientes a los verbos regulares.
3. **Explicación (expansión)**-Es el modo de corregir las frases del educando sin que éste se dé cuenta, con el fin de reestructurar dichas frases.
4. **Comunicación unilateral**- Es aquella acción comunicativa en la cual el educando escucha el idioma, pero no responde.
5. **Filtro**-Es la parte del sistema del proceso interno que tamisa el lenguaje que escucha un ser humano y que es consecuencia subconscientemente de motivos, necesidades, actitudes o emociones.
6. **Monitor**- Es la parte del sistema del proceso interno que conscientemente inspecciona y a veces modifica la producción del lenguaje del educando.
7. **Organizador**-Es la parte del sistema del proceso interno responsable de la organización del aprendizaje, gradual y subconsciente, del sistema del nuevo idioma.
8. **Segundo idioma**-Es el lenguaje que se aprende después de la lengua materna. Un segundo idioma puede ser el lenguaje del país anfitrión o uno extranjero.
9. **Período de silencio**-Es la etapa del proceso inicial en el cual el niño o el alumno escucha el lenguaje pero no lo produce.

## SIGNIFICADO DE TÉRMINOS

1. **BICS=(Basic Interpersonal Communication Skills)**  
La habilidad básica de la comunicación interpersonal.
2. **CALP=(Cognitive Academic Language Proficiency)**  
La capacidad del lenguaje académico cognoscitivo.
3. **ESL=(English as a Second Language) Inglés como segunda lengua**
4. **L1=Lengua materna**
5. **L2=Segunda lengua**
6. **LAS-O=(Language Assessment Scale - Oral) La prueba que se usó antes y después de la investigación para medir el progreso de los estudiantes.**
7. **LEP= (Limited English Proficient) Inglés limitado en habilidad**
8. **Método tradicional= Método de enseñanza: con los alumnos en fila, uno detrás de otro, sin interacción con el/la maestro/a.**
9. **Tratamiento Método de enseñanza usando literatura infantil, canciones, rimas y juegos.**

**MATERIALES**

1. Texto y libro de trabajo de los estudiantes y audio-cassette, New Horizons, editorial Addison Wesley, 1992.
2. Literatura infantil The Midas Touch, editorial Macmillan/Mcgraw-Hill.
3. Video cassette de juegos y canciones en inglés, Grandpa's Magical Toys, producida por Millimium Corporation.
4. Rimas del libro de New Horizons.
5. Audio-cassette, diálogo producido por la investigadora.
6. Language Assessment Scale (LAS). La prueba utilizada por el Distrito escolar de Houston (el distrito más grande del estado de Texas) y por la mayoría de los distritos en California, para incorporar a los estudiantes al programa bilingüe como pre-prueba y para egresarlos del programa como post-prueba al final del segundo grado. Esta prueba ha sido considerada como una prueba válida por la agencia educativa de Texas (Texas Education Agency).
7. Libro de dibujos para aplicar la prueba.
8. Audio-cassette - historietas - Angelina's Uncle.
9. Se utilizaron las evaluaciones al final de cada unidad y al final del año.

10. Libreta de respuestas, Language Assessment Scale (LAS)  
Oral English Form 1C.
11. Evaluación del curso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBERT, M. L. and L. K. OBLER (1978). The Bilingual Brain New York; Academic Press.
- ALLEN, EDWARD DAVID, REBECCA M VALLETTE, (1977). Classroom Techniques: Languages and English as a Second Language. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. N.Y..
- ALLEN, J.P.B., PAUL VAN BUREN, (1971). Chomsky: Selected Readings. Oxford University Press, N.Y and Toronto.
- BAKER, K. and A. DEKANTER, (1983) Recent Federal Policy Changes and Research in the United States, U.S. Department of Education.
- BAKER, COLIN (1993). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters Ltd. Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- BOWERMAN, MELISSA (1982). "Beyond Communicative Adequacy: from piecemeal knowledge to an integrated system in the child's acquisition of language", en K. E. Nelson, Children's Language. New Jersey: Erlbaum, 1985.
- BRONCKART, J.P. (1981). "Reflexions critiques sur les théories de l'acquisition du langage", en J.P. Bronckart & M.J. Besson: Acquisition du langage et pédagogie de la langue. Ginebra: Université de Genève. FPSE 1981.
- BRUNER, JEROME.S. (1975). From communication to language. A Psychological perspective. Cognition 3 (1975) University of Oxford.
- CAMAIONE, LUIGIA, MARIA F. P. DE CASTRO CAMPOS, y CLAUDIA DE LEMOS (1984). Social Interaction in Individual Development. Cambridge University Press.
- CAZDEN, C.B. AND C.E SNOW (1990a). Preface. In C.B. Cazden and C. E. Snow (eds.) English Plus: Issues in Bilingual Education. London: Sage.

- CHOMSKY, NOAM, (1964). Review of B. F. Skinner's "Verbal Behavior" in J.A. Fodor and J.J. Katz, eds., The Structure of Language. Englewood Cliffs, N.J.; Printice Hall.
- , (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- COLLIER, V.P. (1989). How Long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. TESOL Quarterly.
- CUMMINS, JIM (1981b) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed) Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework. Los Angeles: California State Department of Education.
- (1989). Empowering Minority Students. California Association for Bilingual Education.
- CRAWFORD, J. (1989) Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice. Trenton, J.J.: Crane Publishing Company.
- De Castro Campos, M. Fausta P. (1985). On Conditionals As Dialogue Constructs. John Benjamins Publishing Co.
- De Castro Compos, M.Fausta P. (1989). "Procedimento de negação na construção de linguagem". Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife PE.
- DE LEMOS, CLAUDIA T.G. (1989). "Uma abordagem socio-constructivista da aquisição da linguagem: Um percurso e muitas questões." en Anais de I Encontro Nacional sobre Aquisição de linguagem. CEAAL-PUCRS.
- DULAY, HEIDI, MARINA, BURT, STEPHEN KRASHEN, (1982). Language Two. New York. Oxford University Press.

- FERREIRO, EMILIA Y ANA TEBEROSKY, (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo veintiuno editores 12a edición, Mexico, D.F.
- FROMKIN, VICTORIA, ROBERT RODMAN, (1978). An Introduction to Language. Holt, Rinehart and Winston.
- GOODMAN, K. (1982). The Selected Writings of Kenneth Goodman. London: Routledge and Kegan Paul.
- GRAVETTER, FREDERICK J., LARRY B WALLNAU., (1988). Statistics for Behavioral Sciences. West Publishing Company.
- HAKUTA, KENJI (1990). Bilingualism and Bilingual Education: A Research Perspective. Focus: Occasional Papers in Bilingual Education National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, D.C.
- HEILMAN, ARTHUR W. (1985). Phonics in Proper Perspective. The Pennsylvania State University, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
- JESPERSON, OTTO. La enseñanza de las lenguas extranjeras Traducción por Alice Pestana (1964). Ediciones de la lectura, Madrid.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1991). Bilingual Education: A focus On Current Research. National Clearinghouse for Bilingual Education Washington, D.C.
- KRASHEN, S. AND T TERRELL. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon. In Colin Baker Foundations of Bilingual Education and Bilingualism Multilingual Masters, Ltd. Clevedon Philadelphia, Adelaide.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979). "Micro- and Macrodevelopmental changes in language acquisition and other representational systems." Cognitive Sciences 3.
- MINICUCCI, CATHERINE, and CATHERINE OLSEN, (1992). Programs for Secondary Limited English Proficient Students: A California Study. Focus: Occasional Papers in Bilingual



Education, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, D.C. 15

NASH, ROSE (1977). Comparing English and Spanish. Regents Publishing Company, Inc. N.Y. 20

PIAGET, JEAN (1971). Biology and Knowledge: An Essay on the Relations Between Organic Regulations and Cognitive Processes. The University of Chicago Press, Chicago and London.

ROCHE, J. ANDRÉ (1962) El estudio de las lenguas modernas. Editorial Luis Miracle, S.A. Barcelona. 51

RIVERS, WILGA M. and TEMPERLY, MARY S. (1979). A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language. Oxford University Press, N.Y. 174

SAVILLE-TROIKE, MURIEL (1991). Teaching and Testing for Academic Achievement: The role of Language Development. Focus: Occasional Papers in Bilingual Education. NCBE Washington, D.C.

SINCLAIR, HERMINE (1987). "Symbolisme et interaction interpersonnelle", en J. Montanegro et al (eds.) Symbolisme et connaissance. Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget 8, Ginebra 1987, Université de Geneve.

----- (1987). Symbolism and Knowledge. Université de Geneve.

SMITH, F. (1982). Understanding and Reading. Hillsdale, N.Y. Erlbaum.

TOULMIN, STEPHEN (1971). Brain and Language: A commentary. D.Reidel Publishing Company Dordrecht-Holland.

VÁSQUEZ LÓPEZ, JUVENCIO (1958). Didáctica de las lenguas vivas. Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones, México, D.F.

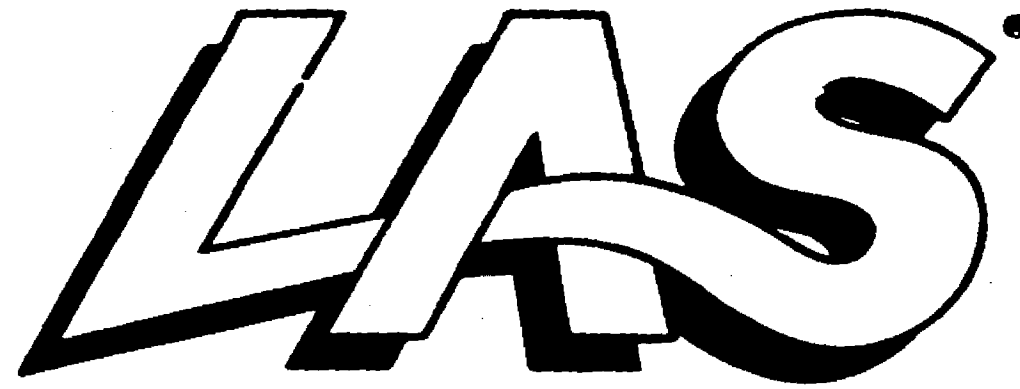
----- (1962). Didáctica de las lenguas vivas, Tomo II,  
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad  
Universitaria, México 20, D.F.

VIGOTSKY, L.S., (1962). Thought and Language, The MIT  
Press, Cambridge, Massachusetts.

VILLALPANDO NAVA, MARÍA AURORA (1969). Pedagogía de la  
lengua inglesa en el Bachillerato, Tesis profesional,  
Universidad Autónoma de México, Ciudad Universitaria  
México, D.F.

VILLALPANDO NAVA, JOSÉ MANUEL (1965). Didáctica de la  
pedagogía, Universidad Autónoma de México,  
Ciudad Universitaria, México, D.F.

## **APÉNDICE**



**LANGUAGE ASSESSMENT SCALES**

*Oral*

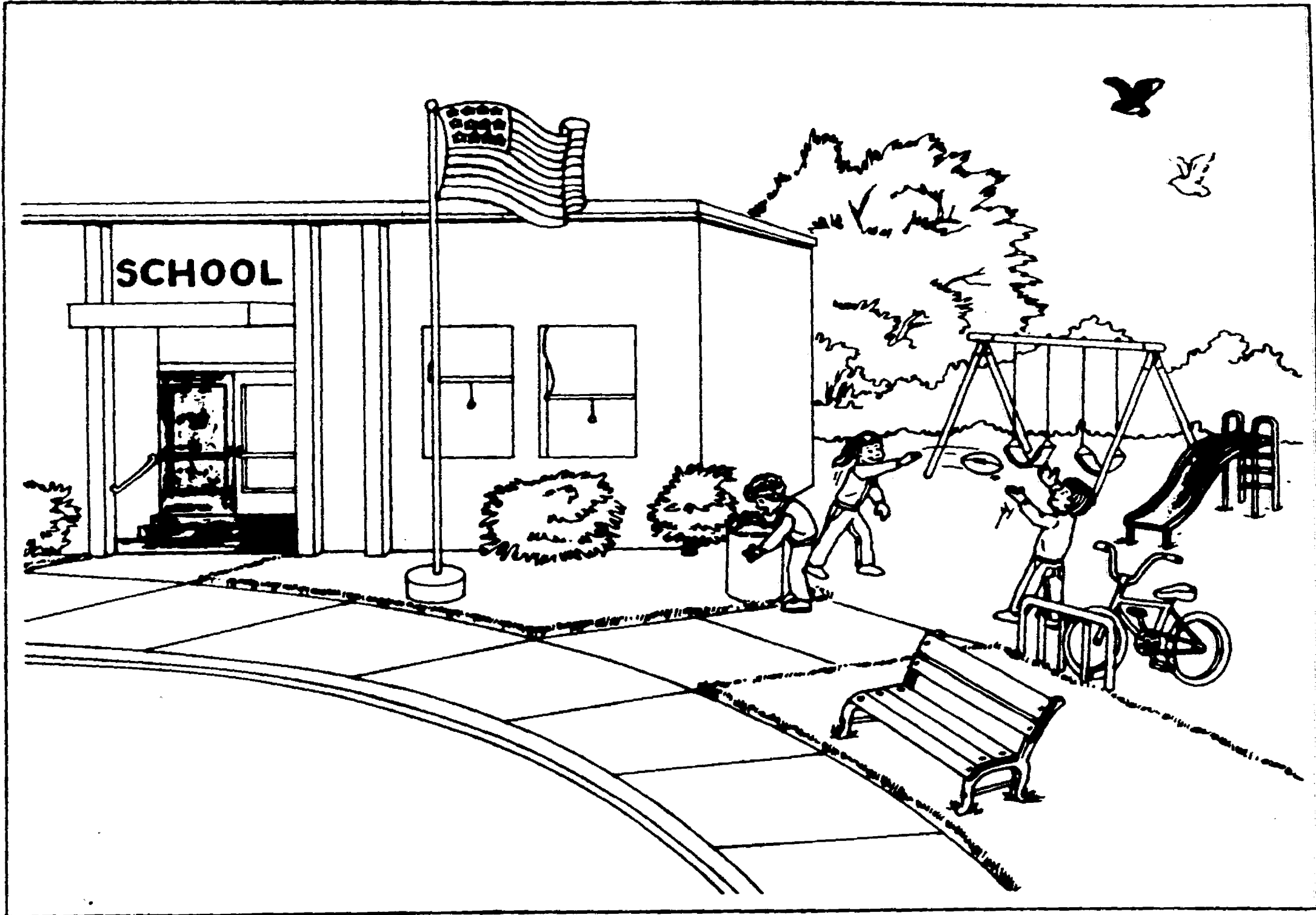
*Cue Picture Book*

*English, Form 1C*

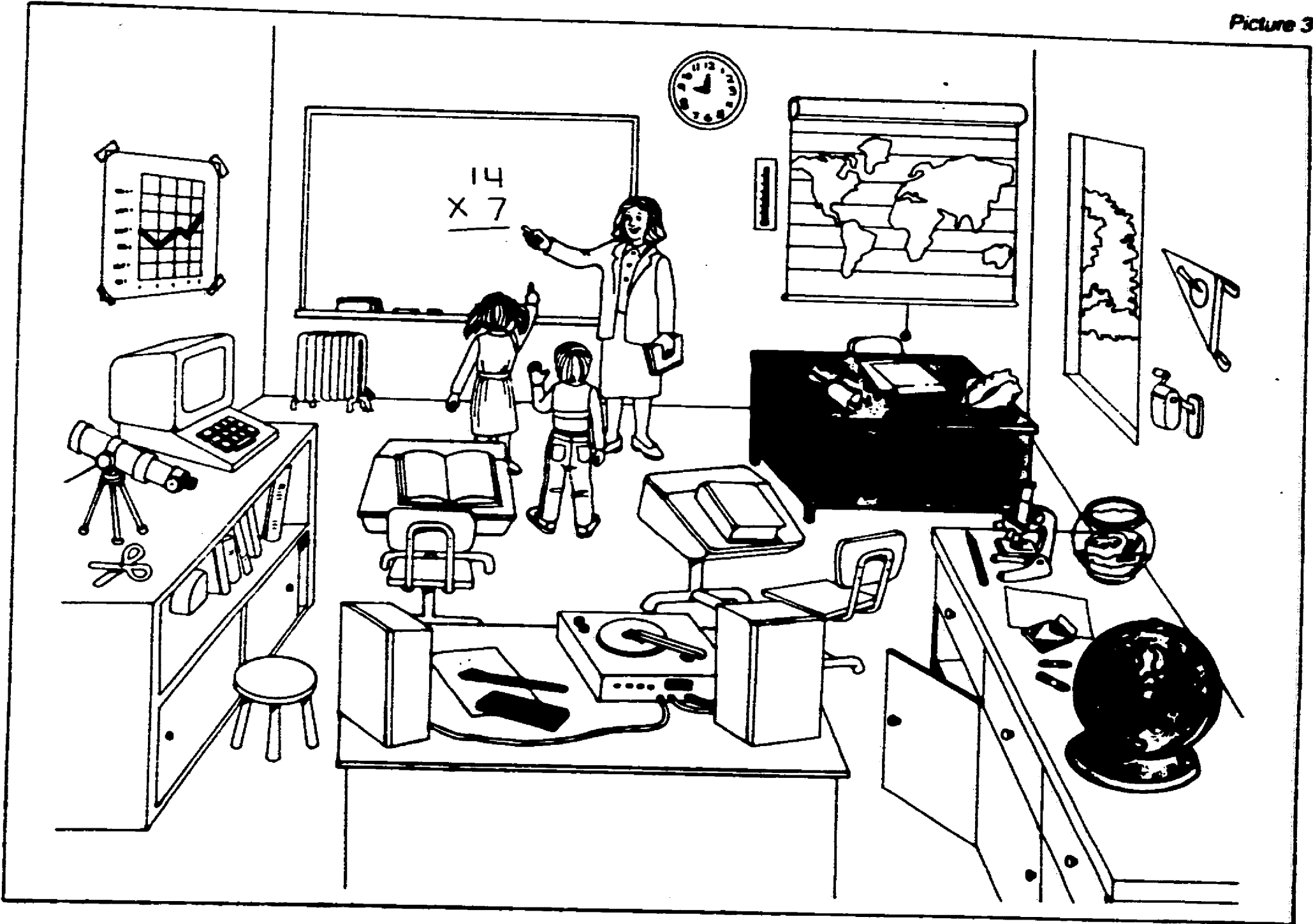
 **MACMILLAN  
MCGRAW-HILL**

*005*  
**Edward A. De Avila, Ph.D.  
Sharon E. Duncan, Ph.D.**

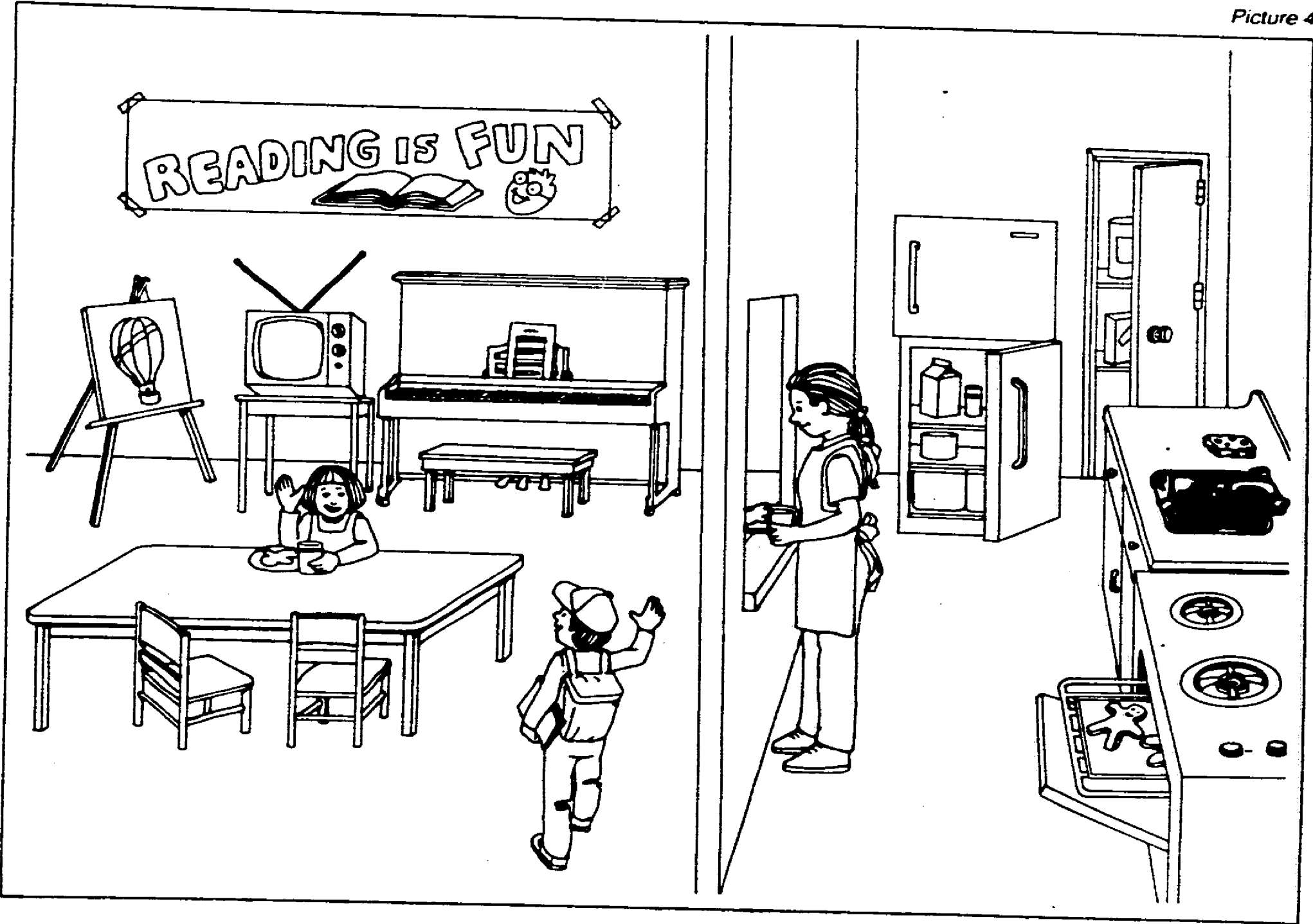
65807



Picture 3



Picture 4



Part 1 Vocabulary: Action Words



Practice



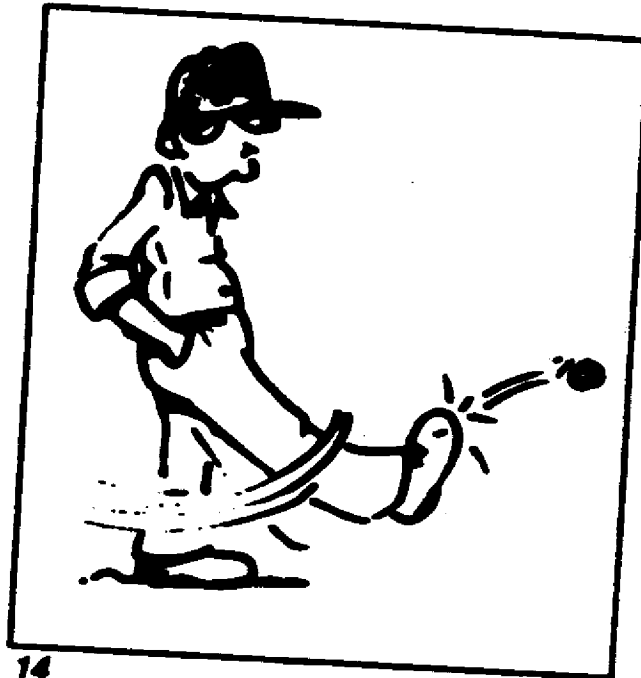
11



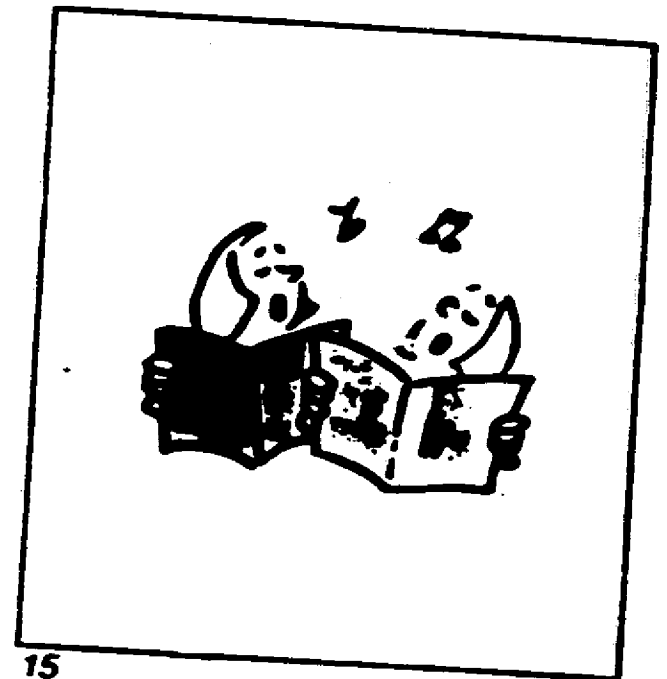
12



13

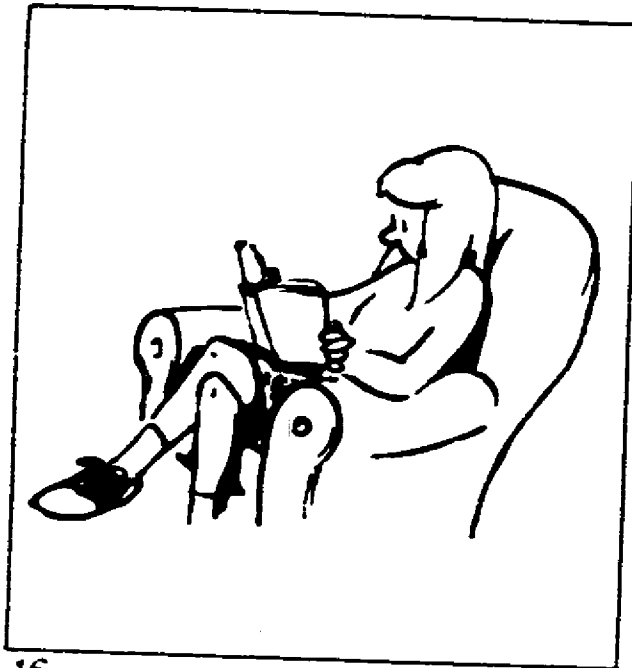


14



15





16



17



18



19

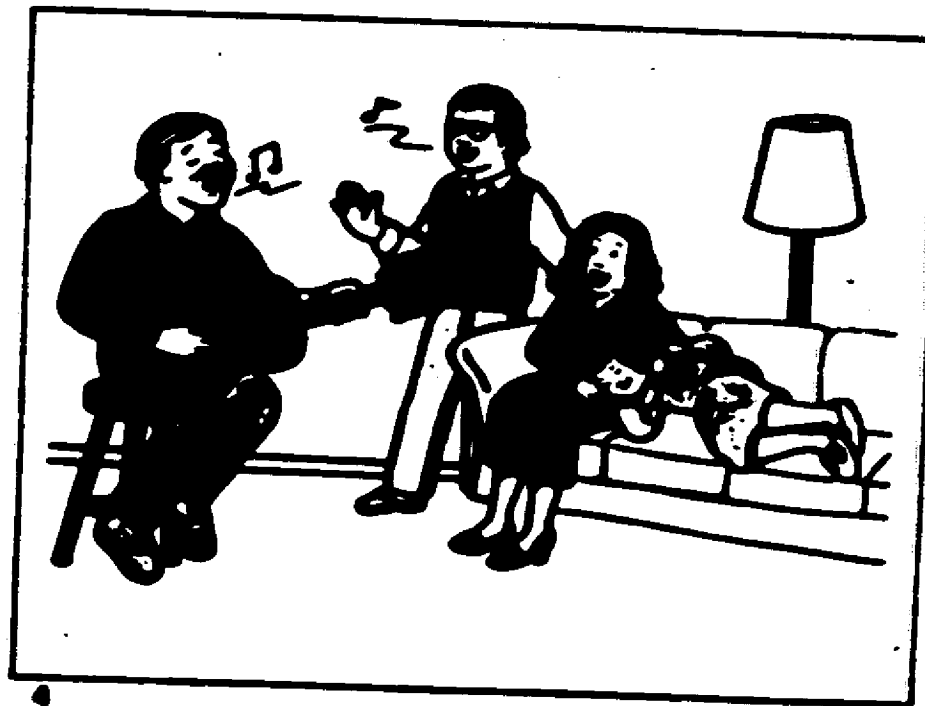
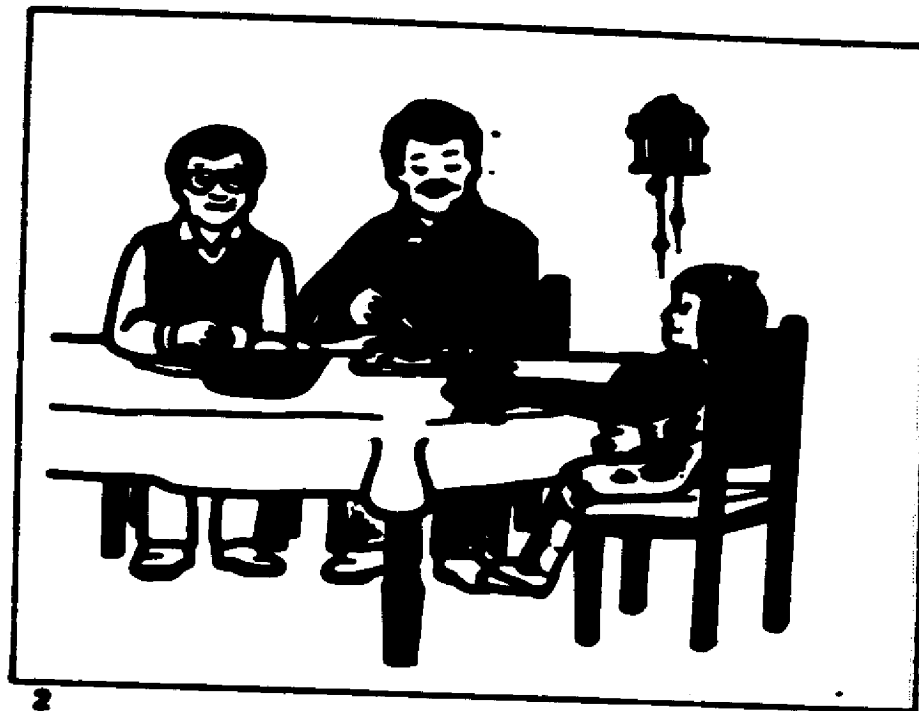


20

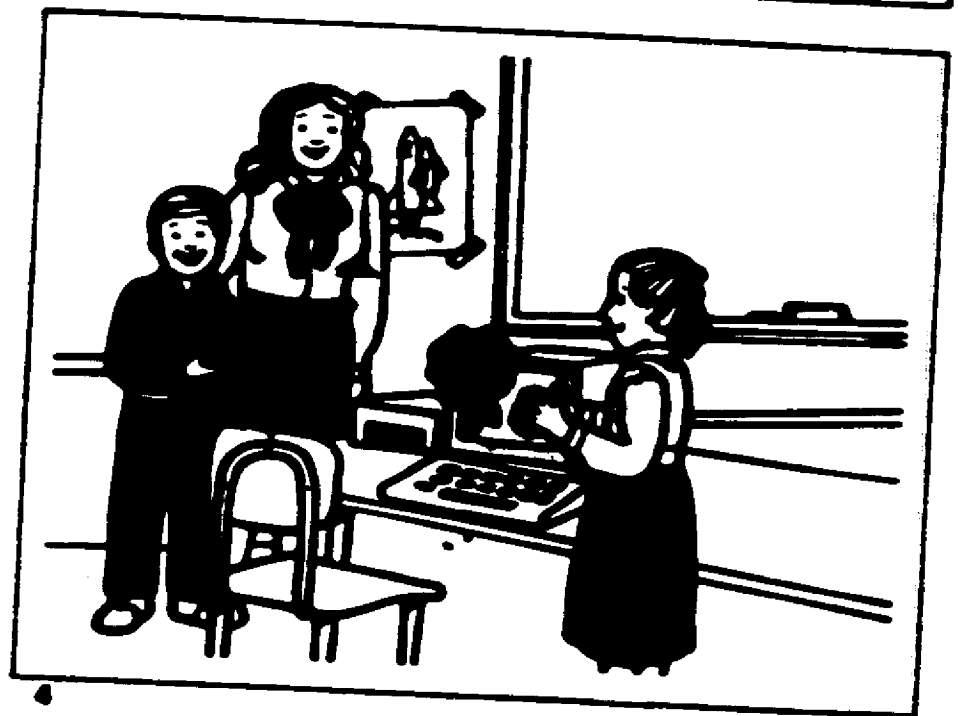
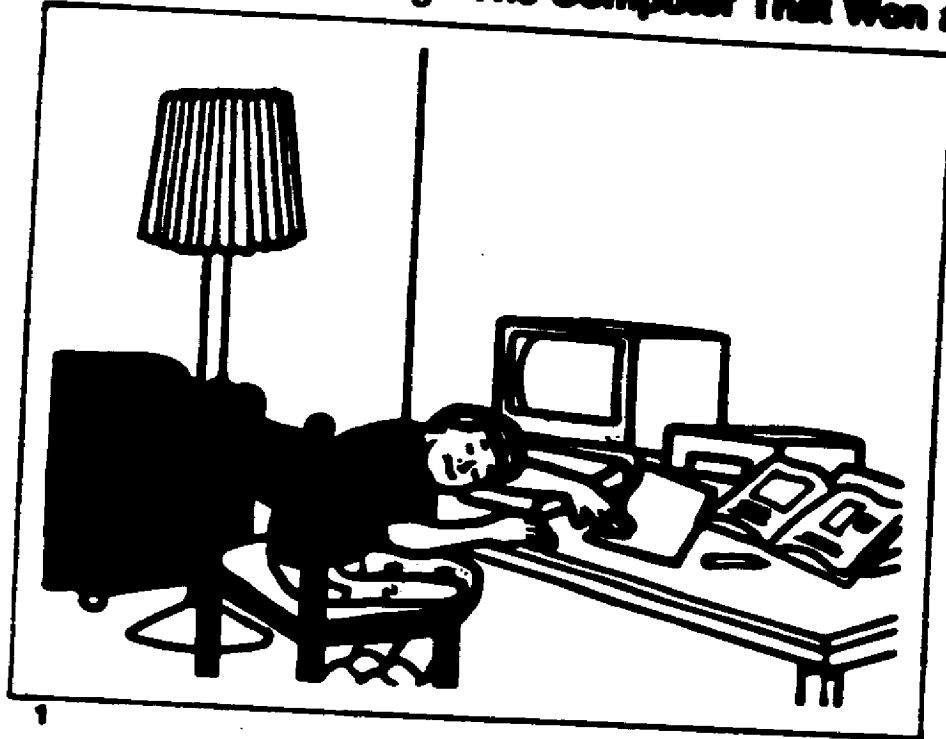
Part 3 Listening Comprehension: **Student Lunch**



Part 3 Story Retelling: Angelina's Uncle



Part 3 Story Retelling: The Computer That Won a Prize





**Part 1 Vocabulary**

**NAME THAT PICTURE**

**Say** We are going to look at some drawings of a school. When I point to each drawing, I want you to tell me what it is.

**Practice:** door, bird

**Examiner:** Darken bubble for INCORRECT response only.

- 1 slide
- 2 steps (stairs)
- 3 wastebasket (trash, garbage can)
- 4 lamp (light)
- 5 chair (seat)
- 6 paintbrush (brush)
- 7 paints
- 8 desk
- 9 globe
- 10 sink
- no response

**ACTION WORDS**

**Say** We're going to look at some drawings of people doing things. When I point to each picture, I want you to tell me what the person is doing.

**Practice:** drinking

**Examiner:** Darken bubble for INCORRECT response only.

- |                                   |                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="radio"/> 11 eating   | <input type="radio"/> 17 cooking   |
| <input type="radio"/> 12 climbing | <input type="radio"/> 18 laughing  |
| <input type="radio"/> 13 digging  | <input type="radio"/> 19 driving   |
| <input type="radio"/> 14 kicking  | <input type="radio"/> 20 listening |
| <input type="radio"/> 15 singing  | <input type="radio"/> no response  |
| <input type="radio"/> 16 reading  |                                    |

Total Items Correct (for hand-scoring only)

**Part 2 Listening Comprehension**

**STUDENT LUNCH**

**Say** Now you're going to hear two people talking to each other. Listen carefully to the tape. Afterwards, you'll hear some questions about what they said. The first one is for practice.

**Practice:** Was Mrs. Smith calling Nestor's TV repair? [yes]

**Examiner:** Darken bubble for INCORRECT response only.

- [yes] 1 Is the girl's name Lisa?
- [yes] 2 Does Mr. Sparks work at the cafeteria?
- [yes] 3 Did Lisa want to eat tacos?
- [no] 4 Did Lisa have a big breakfast that morning?
- [no] 5 Was the cafeteria out of salad?
- [yes] 6 Were the dessert choices brownies, pudding, or ice cream?
- [no] 7 Did Lisa skip dessert?
- [yes] 8 Is Alice Lisa's friend?
- [no] 9 Will Alice help Lisa do her English homework?
- [no] 10 Was Lisa called into the office?
- no response

Total Items Correct (for hand-scoring only)

**Part 3 Story Retelling**

Story Rating  0  1  2  3  4  5

Story Code:

- 1 Angelina's Uncle  3 Oops, Wrong Planet
- 2 The Computer That Won a Prize  4 The Puppet Show

**Part 4 Minimal Sound Pairs**

Darken bubbles to show the total number of INCORRECT responses.

0	0
1	1
2	2
3	3
	4
	5
	6
	7
	8
	9

**Part 5 Phonemes**

Darken bubbles to show the total number of INCORRECT responses.

0	0
1	1
2	2
3	3
	4
	5
	6
	7
	8
	9

Student's Name \_\_\_\_\_ (Last) \_\_\_\_\_ (First) \_\_\_\_\_ (M.I.) Test Date \_\_\_\_\_  
Student's I.D. Number \_\_\_\_\_ Teacher \_\_\_\_\_  
Month / Day / Year

**Part 3 Story Retelling**

Say Now we're going to listen to a story. Listen carefully, because afterward I want you to tell me what happened. This story is called [title of story].

Examiner: Write response verbatim and record for back up.

Story Code \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**End of Part 3. Short Form ends here.**  
**For hand-scoring, to calculate the Total Score, Level, and NCE, refer to the Student Profile Sheet.**

**Part 4 Minimal Sound Pairs** (Administer for Long Form only.)

**Say** When you hear two words on the tape, tell me if they sound the same or different.

**Examples:** heart - dart They're different.  
letter - letter They're the same.

**Examiner:** Darken bubble for INCORRECT response only.

- |                       |    |                             |                       |    |                              |
|-----------------------|----|-----------------------------|-----------------------|----|------------------------------|
| <input type="radio"/> | 1  | cheap - sheep [different]   | <input type="radio"/> | 19 | plate - plate [same]         |
| <input type="radio"/> | 2  | coat - goat [different]     | <input type="radio"/> | 20 | rice - rise [different]      |
| <input type="radio"/> | 3  | book - book [same]          | <input type="radio"/> | 21 | sign - shine [different]     |
| <input type="radio"/> | 4  | yam - jam [different]       | <input type="radio"/> | 22 | then - den [different]       |
| <input type="radio"/> | 5  | wet - vet [different]       | <input type="radio"/> | 23 | lead - read [different]      |
| <input type="radio"/> | 6  | card - card [same]          | <input type="radio"/> | 24 | torn - thorn [different]     |
| <input type="radio"/> | 7  | berry - very [different]    | <input type="radio"/> | 25 | them - them [same]           |
| <input type="radio"/> | 8  | father - fodder [different] | <input type="radio"/> | 26 | shuffle - shovel [different] |
| <input type="radio"/> | 9  | play - pray [different]     | <input type="radio"/> | 27 | staple - stable [different]  |
| <input type="radio"/> | 10 | pet - pat [different]       | <input type="radio"/> | 28 | mashes - matches [different] |
| <input type="radio"/> | 11 | life - live [different]     | <input type="radio"/> | 29 | nut - nut [same]             |
| <input type="radio"/> | 12 | cub - cup [different]       | <input type="radio"/> | 30 | tide - tiled [different]     |
| <input type="radio"/> | 13 | hit - hid [different]       | <input type="radio"/> | 31 | roll - roar [different]      |
| <input type="radio"/> | 14 | cash - catch [different]    | <input type="radio"/> | 32 | sun - sun [same]             |
| <input type="radio"/> | 15 | jeep - cheap [different]    | <input type="radio"/> | 33 | ridge - rich [different]     |
| <input type="radio"/> | 16 | rag - rack [different]      | <input type="radio"/> | 34 | Sue - zoo [different]        |
| <input type="radio"/> | 17 | rim - ring [different]      | <input type="radio"/> | 35 | jibe - jive [different]      |
| <input type="radio"/> | 18 | duck - dock [different]     |                       |    |                              |

Total Items Correct (for hand-scoring only)

**Part 5 Phonemes** (Administer for Long Form only.)

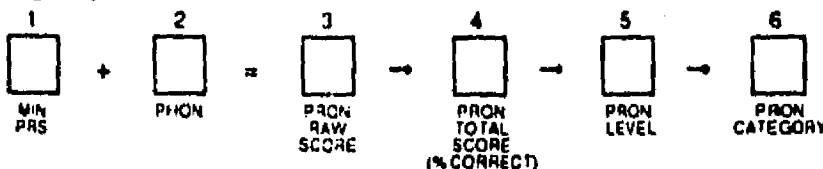
**Say** Say exactly what you hear on the tape. If you hear "house," say "house." If you hear "It's raining today," you say "\_\_\_\_\_."

**Examiner:** Darken bubble for INCORRECT response only.

- |                       |    |     |                                |                       |    |     |                                |
|-----------------------|----|-----|--------------------------------|-----------------------|----|-----|--------------------------------|
| <input type="radio"/> | 1  | /k/ | the <u>b</u> aker's house      | <input type="radio"/> | 19 | /v/ | six and <u>s</u> even          |
| <input type="radio"/> | 2  | /k/ | Where's the <u>b</u> ook?      | <input type="radio"/> | 20 | /v/ | Watch for the <u>c</u> urve.   |
| <input type="radio"/> | 3  | /y/ | Don't <u>y</u> ell.            | <input type="radio"/> | 21 | /ð/ | <u>t</u> his                   |
| <input type="radio"/> | 4  | /t/ | the black <u>k</u> itten       | <input type="radio"/> | 22 | /ð/ | the <u>o</u> ther side         |
| <input type="radio"/> | 5  | /t/ | That's my <u>b</u> oat.        | <input type="radio"/> | 23 | /ð/ | Don't forget to <u>b</u> athe. |
| <input type="radio"/> | 6  | /c/ | He ate his <u>l</u> unch.      | <input type="radio"/> | 24 | /r/ | <u>r</u> ing                   |
| <input type="radio"/> | 7  | /g/ | the brown <u>d</u> og          | <input type="radio"/> | 25 | /r/ | Why do lions <u>r</u> oar?     |
| <input type="radio"/> | 8  | /ŋ/ | Let's all <u>s</u> ing.        | <input type="radio"/> | 26 | /w/ | a long <u>w</u> ait            |
| <input type="radio"/> | 9  | /b/ | the pink <u>r</u> ibbon        | <input type="radio"/> | 27 | /θ/ | <u>t</u> hin                   |
| <input type="radio"/> | 10 | /b/ | Please finish the <u>j</u> ob. | <input type="radio"/> | 28 | /θ/ | the famous <u>a</u> uthor      |
| <input type="radio"/> | 11 | /d/ | Take that <u>r</u> oad.        | <input type="radio"/> | 29 | /θ/ | She lost a <u>t</u> ooth.      |
| <input type="radio"/> | 12 | /j/ | London <u>b</u> ridges         | <input type="radio"/> | 30 | /l/ | I ran up a <u>h</u> ill.       |
| <input type="radio"/> | 13 | /f/ | vanilla <u>w</u> afers         | <input type="radio"/> | 31 | /i/ | the <u>t</u> in car            |
| <input type="radio"/> | 14 | /l/ | Please don't <u>l</u> augh.    | <input type="radio"/> | 32 | /p/ | Where is the <u>m</u> ap?      |
| <input type="radio"/> | 15 | /s/ | <u>s</u> hip                   | <input type="radio"/> | 33 | /z/ | <u>z</u> ebra                  |
| <input type="radio"/> | 16 | /s/ | broken <u>d</u> ishes          | <input type="radio"/> | 34 | /z/ | <u>A</u> rizona                |
| <input type="radio"/> | 17 | /s/ | Please don't <u>p</u> ush.     | <input type="radio"/> | 35 | /z/ | Don't open your <u>e</u> yes.  |
| <input type="radio"/> | 18 | /v/ | <u>v</u> isit                  |                       |    |     |                                |

Total Items Correct (for hand-scoring only)

**TEST SUMMARY BOXES FOR HAND SCORING ONLY**



End of Part 5. Long Form ends here.

For hand-scoring, to calculate the Total Score, Level, and NCE, refer to the Student Profile Sheet.



**Discover all the books,  
cassettes and videos in the  
best-selling Wee Sing series!**

**Wee Sing  
Wee Sing and Play  
Wee Sing Silly Songs  
Wee Sing Sing-Along  
Wee Sing Nursery Rhymes and Lullabies  
Wee Sing for Christmas  
Wee Sing Bible Songs  
Wee Sing America  
Wee Sing Fun 'n' Folk  
(\$9.95)**

**Wee Sing Coloring-Activity  
books and cassettes  
(\$9.95)**

**King Cole's Party  
Wee Sing for Christmas  
Wee Sing in Sillyville  
Wee Sing Together**

**VHS videos  
(\$19.95)**

The above titles, and many others, can be bought  
wherever books are sold, or may be ordered directly  
from the publisher by sending check or money order  
for the amount listed, plus \$2.50 for handling and  
mailing to Price Stern Sloan's Direct Mail Sales  
Division at the address below.

**PRICE STERN SLOAN, INC.**

P.O. Box 21942  
Los Angeles, California 90021  
Prices slightly higher in Canada  
Prices subject to change

© 1989 Price Stern Sloan, Inc.

**Wee Sing  
presents  
Grandpa's  
Magical  
Toys  
Song  
Booklet**





**Who Stole The Cookies From the Cookie Jar?**

Who stole the cookies from the cookie jar?

Who stole the cookies from the cookie jar?

Who stole the cookies from the cookie jar?

Sailor stole the cookies from the cookie jar.

Who me? Yes you!

Couldn't be! Then who?

Lassie stole the cookies from the cookie jar.

Who me? Yes you!

Couldn't be! Then who?

Laddie stole the cookies from the cookie jar.

Who me? Yes you!

Couldn't be! Then who?

Penelope stole the cookies from the cookie jar.

Oink, oink? Yes you!

Oink, oink! Then who?

Farmer stole the cookies from the cookie jar.

Who me? Yes you!

Couldn't be! Then who?

Muffin Man stole the cookies from the cookie jar.

Who me? Yes you!

Couldn't be! Then who?

Punchello stole the cookies from the cookie jar.

Who me? Yes you!

Couldn't be! Then who? . . .

**Roll That Red Ball**

Roll that red ball down to town,

Roll that red ball down to town,

Roll that red ball down to town,

Roll that red ball down to town.

**One, Two,**

**Buckle My Shoe**

1, 2, buckle my shoe;

3, 4, shut the door;

5, 6, pick up sticks;

7, 8, lay them straight.

**One, Two, Three O'Leary**

One, two, three O'Leary,

Four, five, six O'Leary,

Seven, eight, nine O'Leary,

Ten, O'Leary caught it.

**One, Two, Three**

**A-Twirlsy**

One, two, three a-twirlsy,

Four, five, six a-twirlsy,

Seven, eight, nine a-twirlsy,

Ten a-twirlsy catch me!

**The Merry-Go-Round**

The merry-go-round goes round and round.

The children laughed and laughed and laughed.

So many were going round and round

That the merry-go-round collapsed.

Repeat

**Hambone**

Hambone, Hambone,

have you heard?

Papa's gonna buy me a

mockingbird.

If that mockingbird don't sing,

Papa's gonna buy me a diamond ring.

If that diamond ring don't shine,

Papa's gonna buy me a fishing line.

Hambone, Hambone,

where you been?

I've been around the world and

I'm going again.

Hambone!

Repeat

**Playmate**

Say, say, oh playmate,

come out and play with me.

And bring your dollies three,

climb up my apple tree,

Cry down my rain barrel,

slide down my cellar door.

And we'll be jolly friends

forever more.

Repeat 2 times

Say, say, oh playmate,

say, say, oh playmate,

say, say, oh playmate,

Say, say, oh playmate,

say, say, oh playmate,

say, say, oh playmate,

Say, say, oh playmate,

come play with me.

Repeat first verse





### Good Morning

Good morning, good morning,  
and how do you do?  
Good morning, good morning,  
I'm fine, how are you?

### Punchinello

What can you do,  
Punchinello funny fellow?  
What can you do,  
Punchinello funny you?  
We can do it too,  
Punchinello funny fellow.  
We can do it too,  
Punchinello funny you.  
You choose one of us,  
Punchinello funny fellow.  
You choose one of us,  
Punchinello funny you.  
Repeat 3 times

### A Sailor Went To Sea

A sailor went to sea, sea, sea,  
To see what he could see, see, see,  
But all that he could see, see, see,  
Was the bottom of the deep blue  
sea, sea, sea  
Repeat 3 times

### Long Legged Sailor

Have you ever, ever, ever in  
your long legged life  
seen a long legged sailor and  
his long legged wife?

No, I've never, ever, ever in  
my long legged life  
seen a long legged sailor and  
his long legged wife.  
Repeat

### The Muffin Man

Oh, do you know the muffin man,  
the muffin man, the muffin man,  
Oh, do you know the muffin man  
who lives on Drury Lane?  
Oh, yes I know the muffin man,  
the muffin man, the muffin man,  
Oh, yes I know the muffin man,  
who lives on Drury Lane.  
Now two of us know  
the muffin man, the muffin man,  
the muffin man,  
Now two of us know  
the muffin man,  
who lives on Drury Lane.  
Oh, do you know the muffin man,  
the muffin man, the muffin man,  
Oh, do you know the muffin man  
who lives on Drury Lane?  
Oh, yes we know the muffin man,  
the muffin man, the muffin man,  
Oh, yes we know the muffin man,  
who lives on Drury Lane.  
Now we all know the muffin man,  
the muffin man, the muffin man,  
Now we all know the muffin man  
who lives on Drury Lane.

### One Potato

One potato, two potato,  
three potato, four,  
Five potato, six potato,  
seven potato, more.  
Repeat 4 times

### Pretty Little Dutch Girl

I am a pretty little Dutch Girl,  
As pretty as I can be,  
And all the boys in the neighborhood  
are crazy over me.  
My boyfriend's name is Melin,  
He comes from the land of Jellu,  
With pickles for his toes and  
a cherry for his nose  
And that's the way my story goes.  
Repeat

### Dutch Girl

I'm a little Dutch Girl  
dressed in blue;  
And these are the things  
I like to do;  
Salute to the captain,  
bow to the Queen,  
And turn my back to  
the submarine.

### I Love Coffee

I love coffee, I love tea,  
I want Sara to come in with me,  
I love coffee, I love tea,  
I want Sailor to come in with me,  
I love coffee, I love tea,  
I want Peter to come in with me,  
I love coffee, I love tea,  
I want David to come in with me.

### Mabel, Mabel

Mabel, Mabel, set the table,  
just as fast as you are able.  
Don't forget the salt, sugar,  
vinegar, knives, forks, spoons,  
and don't forget the  
RED HOT PEPPERS!

### Miss, Miss

Miss, miss, pretty little miss,  
When you miss, you miss like this

### The Farmer In the Dell

The farmer in the Dell,  
the farmer in the Dell,  
Heigh Ho the Derry O!  
the farmer in the Dell,  
The farmer takes the wife,  
the farmer takes the wife,  
Heigh Ho the Derry O!  
the farmer takes the wife,  
The wife takes the child,  
the wife takes the child,  
Heigh Ho the Derry O!  
the wife takes the child,  
The child takes the nurse,  
the child takes the nurse,  
Heigh Ho the Derry O!  
the child takes the nurse,  
The nurse takes the dog,  
the nurse takes the dog,  
Heigh Ho the Derry O!  
the nurse takes the dog.



The dog takes the cat,  
 the dog takes the cat,  
 Heigh Ho the Derry O!  
 the dog takes the cat.

The cat takes the rat,  
 the cat takes the rat,  
 Heigh Ho the Derry O!  
 the cat takes the rat.

The rat takes the cheese,  
 the rat takes the cheese,  
 Heigh Ho the Derry O!  
 the rat takes the cheese.

The cheese stands alone,  
 the cheese stands alone,  
 Heigh Ho the Derry O!  
 the cheese stands alone.  
 Heigh Ho the Derry O!  
 the farmer in the Dell.

**Did You Ever See A Lassie?**

Did you ever see a lassie,  
 a lassie, a lassie,  
 Did you ever see a lassie go  
 this way and that?  
 Go this way and that way,  
 go this way and that way,  
 Did you ever see a lassie go  
 this way and that?

**Repeat**

Did you ever see a laddie,  
 a laddie, a laddie,  
 Did you ever see a laddie go  
 this way and that?  
 Go this way and that way,  
 go this way and that way,  
 Did you ever see a laddie go  
 this way and that?



**The Hokey-Pokey**

You put your right hand in,  
 you put your right hand out,  
 You put your right hand in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your left hand in,  
 you put your left hand out,  
 You put your left hand in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your right foot in,  
 you put your right foot out,  
 You put your right foot in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your left foot in,  
 you put your left foot out,  
 You put your left foot in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your right shoulder in,  
 you put your right shoulder out,  
 You put your right shoulder in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your left shoulder in,  
 you put your left shoulder out,  
 You put your left shoulder in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your right hip in,  
 you put your right hip out,  
 You put your right hip in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your left hip in,  
 you put your left hip out,  
 You put your left hip in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your head in,  
 you put your head out,

You put your head in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You put your whole self in,  
 you put your whole self out,  
 You put your whole self in and  
 you shake it all about,  
 You do the hokey-pokey,  
 and you turn yourself around,  
 That's what it's all about!

You do the hokey-pokey,  
 you do the hokey-pokey,  
 You do the hokey-pokey,  
 that's what it's all about!



Grupo 106

Lo que más me gustó de la clase de inglés fue que

lo explicaba bien

Lo que menos me gustó de la clase de inglés fue que

→ luego de tanto oír el inglés me aburría y no ponía atención

Yo he tomado los siguientes años de inglés:

Pre-Kinder \_\_\_\_\_ Kinder \_\_\_\_\_  
Primaria 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_  
Nunca había tomado inglés \_\_\_\_\_

\* Se sincero/a - no reflejará en su calificación porque no lleva su nombre.  
Que Diosito los bendiga en todo lo que hagan en su vida.

Lo que más me gustó de la clase de Inglés fue \_\_\_\_\_

Se entendía muy fácil todo. Una maestra cariñosa y comprensiva, buena enseñadora. Los exámenes muy fáciles, que todo lo entendíamos más fácil con canciones, juegos etc.

Que había presentación como los Beatles y uno podía participar cantando y lo más podía empezar a saber cantar, platicar, hablar, jugar etc.

Me ha gustado mucho el inglés porque la manera en que lo aprendimos fue rápida, buena y entendible.

La amamos mucho guala y nos toque en segundo. Atte. yo P.D.S. La amo

Lo que menos me gustó de la clase de inglés fue que había pericos como Alexis, Roberto, Josemir etc. Que interrumpían a las clases varias personas.

Yo he tomado los siguientes años de inglés:

Pre-Kinder \_\_\_\_\_ Kinder \_\_\_\_\_  
Primaria 1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_ 6 \_\_\_\_\_  
Nunca había tomado inglés

\* Se sincero/a - no reflejará en su calificación porque no lleva su nombre.

Que Diosito los bendiga en todo lo que hagan en su vida.