

01921
175



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL APRENDIZAJE
DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
ANA MAGDALENA OLGUÍN ÁNGELES**



**DIRECTOR DE TESIS:
LIC. BLANCA E. REGUERO REZA**

**REVISOR:
LIC. MIRIAM CAMACHO VALLADARES**

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO

2003

1



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Presentado a la Dirección General de Bibliotecas de la
CELE para su difusión en formato electrónico a través del
Sistema de Información de Trabajo Académico
NOMBRE: Ana Magdalena
Olguín Angelier
FECHA: 26-03-2003

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, gracias por soportar mis noches de desvelo, mis enojos y lágrimas. A mi mamá por siempre tratar de comprender y ayudarme en la búsqueda de soluciones, a mi papá por su fortaleza y orientación, a mi hermana Maricela, gracias por su flexibilidad, sensibilidad, enseñanza y cariño. A mi abuelito Chente por ser. A mi tía Carmelita por jugar conmigo "la lot...!!" A mis tíos Geno y José por todo su apoyo a lo largo de mis estudios, por contestar el teléfono a altas horas de la noche y por sus clases. A mi tía Coco por enseñarme la importancia de los duelos.

A mis "padres académicos" Miriam Camacho y Sotero Moreno, por ser excelentes maestros-siempre amigos, por su apoyo en este trabajo, por sus enseñanzas diarias, por mostrarme lo divertido de la academia, por las comidas inolvidables, las charlas exquisitas, la orientación y cariño... Gracias Miriam por ayudarme a salir victoriosa de mis constantes crisis, espero nunca decepcionarla profesora y poder algún día aportarle lo que usted a mi.

Al seminario de Blanca Reguero. Especialmente a Emiliano Urteaga, gracias por ayudarme a materializar un sueño, por su disposición a apoyar mi proceso formativo, buscar soluciones viables, enseñarme formas de trabajo diferentes, entender que no puedo separar lo emocional de lo cognitivo, soportar mis crisis, enseñarme que los estudiantes debemos tomar las riendas de nuestra formación... no podía haber encontrado un mejor tutor de tesis, gracias por la ayuda y la confianza!

Al proyecto Andamios Curriculares, a JM, Emiliano, Sandra, Jahzel, Gerardo y Fabiola, por enseñarme lo largas que pueden ser las discusiones de trabajo!, por permitirme una pausa en el camino y su paciencia para entender que sígo sin entender!!

Al CELE, por sus excelentes maestros, inolvidables clases y un cúmulo de momentos gratos. A la Lic. Sara Chávez, por sus clases y accesibilidad, a las maestras Martha Perea y Laura Hernández por admitir mis visitas a sus clases, una disculpa por no incluir todo lo que pude ver.

A mis amigos. A Ivan y Bety, por su visión, cariño y tolerancia; a Elisa por apoyarme en diversos momentos del trabajo y sus mails consoladores; a Adriana por sus regaños interminables; a Lizzette Galvez por sus sesiones constructivas, preocuparse por mi salud y cubrirme cuando fue necesario; a Nallely por escuchar mis enojos y tristezas, y a Rosalía, Roberto y Daniel por el inolvidable servicio social y por mostrarme el camino.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE.

	PAG.
RESUMEN.	1
INTRODUCCIÓN.	2
CAPÍTULO 1. PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE.	9
1.1. ¿QUÉ ES LENGUAJE?	10
1.2. APROXIMACIONES TEÓRICAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.	14
1.2.1. APROXIMACIÓN CONDUCTISTA.	17
1.2.2. APROXIMACIÓN LINGÜISTA.	20
1.2.3. APROXIMACIONES INTERACCIONISTAS.	26
CONCLUSIÓN.	36
CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA.	38
2.1. MODELOS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA.	43
2.2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE UN L ₂ .	52
CONCLUSIÓN.	65
CAPÍTULO 3. TEORÍAS IMPLÍCITAS.	68
3.1. ESTUDIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO COTIDIANO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.	91
3.2. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.	106
CONCLUSIÓN.	111

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE.

	PAG.
CAPÍTULO 4. MÉTODO.	113
4.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.	113
4.2. OBJETIVOS.	115
4.3. TIPO DE ESTUDIO.	116
4.4. VARIABLES.	116
4.5. PARTICIPANTES.	117
4.6. MATERIALES.	118
4.7. INSTRUMENTOS.	119
4.8. PROCEDIMIENTO.	120
4.9. ANÁLISIS DE DATOS.	125
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.	127
5.1. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.	127
5.2. ANÁLISIS DE LA SÍNTESIS DE CREENCIAS.	130
5.3. ANÁLISIS DE LA SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.	132
5.4. ANÁLISIS FUNCIONAL DE LOS SISTEMAS.	146
CONCLUSIONES.	151
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.	161
REFERENCIAS.	164
ANEXO 1. SÍNTESIS DE LAS DIDÁCTICAS Y FRASES GENERADORAS.	175
ANEXO 2. COPIA PARA PARTICIPANTES EN EL GRUPO PILOTO.	178

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE.

	PAG.
ANEXO 3. CUESTIONARIO PARA PARTICIPANTES: GRUPO DE DISCUSIÓN.	179
ANEXO 4. CUESTIONARIO PARA SÍNTESIS DE CREENCIAS.	180
ANEXO 5. CUESTIONARIO PARA SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.	184
ANEXO 6. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO POR DIDÁCTICA.	187
ANEXO 7. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. SISTEMA A (ACUMULACIÓN).	188
ANEXO 8. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. SISTEMA C (ASIMILACIÓN).	190
ANEXO 9. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. SISTEMA B (INTEGRACIÓN).	191

ÍNDICE DE CUADROS.

CUADRO 1. ADQUISICIÓN DEL PRIMER IDIOMA. APROXIMACIONES TEÓRICAS.	37
CUADRO 2. MODELOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA.	51
CUADRO 3. TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.	105

ÍNDICE DE TABLAS.

TABLA 1. DISCUSIÓN CLÁSICA DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.	16
TABLA 2. OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS EN EL ESTUDIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.	110

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ÍNDICE.

	PAG.
TABLA 3. ELABORACIÓN DE ENUNCIADOS A PARTIR DE LOS MENSAJES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	124
TABLA 4. SELECCIÓN DE ENUNCIADOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE SÍNTESIS DE CREENCIAS.	126
TABLA 5. FRASES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	128
TABLA 6. ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO DE LA SÍNTESIS DE CREENCIAS Y REACTIVOS EJE.	131
TABLA 7. SISTEMA A (ACUMULACIÓN). ANÁLISIS DE CONTENIDO DE REACTIVOS NO INCLUIDOS EN EL INSTRUMENTO DE SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.	137
TABLA 8. SISTEMA C (ASIMILACIÓN). ANÁLISIS DE CONTENIDO DE REACTIVOS NO INCLUIDOS EN EL INSTRUMENTO DE SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.	140
TABLA 9. SISTEMA B (INTEGRACIÓN). ANÁLISIS DE CONTENIDO DE REACTIVOS NO INCLUIDOS EN EL INSTRUMENTO DE SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.	143
TABLA 10. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.	146
TABLA 11. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS POR NIVEL.	147
TABLA 12. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS POR ANTECEDENTES DE ESTUDIO.	148
TABLA 13. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS POR MOTIVOS DE ESTUDIO.	149
TABLA 14. PREFERENCIAS POR ACTIVIDADES Y AUMENTO EN ÍNDICES DE ACEPTACIÓN.	149
TABLA 15. AUMENTO EN LOS ÍNDICES DE ACEPTACIÓN DE LOS SISTEMAS Y SU ASOCIACIÓN CON VARIABLES.	150

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

	PAG.
GRÁFICA 1. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. PORCENTAJES GENERALES DE DIDÁCTICAS.	133
GRÁFICA 2. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. PORCENTAJES DE LA DIDÁCTICA GRAMATICAL EN LOS TRES SISTEMAS.	134
GRÁFICA 3. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. PORCENTAJES DE LA DIDÁCTICA NATURALISTA EN LOS TRES SISTEMAS.	134
GRÁFICA 4. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. PORCENTAJES DE LA DIDÁCTICA COMUNICATIVA EN LOS TRES SISTEMAS.	135
GRÁFICA 5. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. SISTEMA A (ACUMULACIÓN).	137
GRÁFICA 6. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. SISTEMA C (ASIMILACIÓN).	140
GRÁFICA 7. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO. SISTEMA B (INTEGRACIÓN).	143

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GLOSARIO DE TÉRMINOS.

L1: Primer idioma o lengua materna.

GGT: Gramática Generativa Transformacional.

LAD: Mecanismo para la adquisición del lenguaje (Language Aquisition Devise).

LASS: Sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje (Language Aquisition Support System).

L2: Segundo idioma (bilingüe o secuencial).

SL: Desarrollo secuencial como segundo idioma (Second Language).

FL: Desarrollo secuencial como lengua extranjera. (Foreign Language).

MLAT: Test de aptitud para lenguas modernas (Modern Languages Aptitud Test).

BALLI: Inventario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas. (Beliefs About Language Learning Inventory).

STILL: Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas (Strategy Inventory for Language Learning).

CELE: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

T.I.: Teorías Implícitas.

S.CON.: Síntesis de conocimiento.

S.CRE.: Síntesis de creencias.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PAGINACIÓN DISCONTINUA

RESUMEN.

Más del 60% de la población mundial es multilingüe, por lo que aprender una lengua extranjera y entender cómo se da esto, se ha convertido en una necesidad actual. Las investigaciones, han encontrado que factores como tipo de acercamiento, aptitud, motivación y creencias hacia el idioma, afectan los resultados del aprendizaje (Lahlow, 1974; Kohn, 1980; Cook, 1991; Segalowitz, 1997; Clément y Gardner, 2001; Richards y Lockhart, 1998).

Este trabajo es un estudio exploratorio de las teorías implícitas de estudiantes de inglés como FL, las cuales se conciben como sistemas de creencias personales, carentes de formulación verbal, reguladas por la pertenencia a grupos sociales y la adquisición de modelos culturales. Estando a la vez referidas a marcos teóricos explícitos, cumplen la función de filtrar la información y orientar las tomas de decisiones del individuo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Se construyeron dos instrumentos, para ello se revisaron siete didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera empleadas para adultos, se realizaron grupos de discusión y selección de mensajes sobre creencias en el FL. El primer instrumento se aplicó a 15 estudiantes de quinto y sexto nivel en el CELE, UNAM, quienes indicaron su grado de aceptación para cada mensaje; el segundo, se aplicó a 84 estudiantes, pidiéndoles identificaran cada reactivo con una didáctica.

Se encontraron tres sistemas de creencias, en donde las didácticas más identificadas fueron la Gramatical, Naturalista, Comunicativa, Audiolingüista y Humanista. Los resultados muestran la aceptación y conformación de cada sistema.

Se propone un modelo de adquisición del inglés como lengua extranjera identificado con los modelos cognitivos de adquisición del lenguaje y de un segundo idioma.

TESIS CON
FOJA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

El aprendizaje de idiomas se ha convertido en un hecho cotidiano para niños y adultos. Saber otro idioma, aumenta las posibilidades de trabajo, educación e incluso relaciones personales. Cuando el latín deja de ser la lengua dominante cede espacio al francés, italiano e inglés -el cual ha tomado mayor importancia debido a los acontecimientos de la vida política y social-.

Este aumento del estudio del inglés -y otros idiomas- como lengua extranjera, ha originado una proliferación de didácticas, cada una retomando aspectos específicos del lenguaje y con objetivos diferentes. Sin embargo, pese a todas estas didácticas, el profesor de idiomas sigue tomando decisiones en función de su práctica diaria.

Richards y Lockhart (1998) proponen un enfoque reflexivo, que permita al docente una adecuada toma de decisiones y en donde se contemple un auto-examen crítico. Para estos autores, el docente debe estar en una constante evaluación de sus acciones para hacer los reajustes necesarios y a la vez estar conscientes de las aportaciones que el alumno hace a su proceso de aprendizaje desde sus creencias, estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

Trabajé como maestra de inglés en una institución particular, durante mi formación como psicóloga. A lo largo de esta experiencia, conocí varios problemas a los que se enfrentan mis compañeros docentes dentro del salón de clases. Sin querer hacer a un lado los demás problemas, llamó mi atención la "dificultad" de algunos estudiantes para aprender el idioma y la constante búsqueda por parte de los docentes para aportar soluciones y apoyo.

Sin embargo, estas soluciones, desde mi percepción, se daban de manera unidireccional, es decir, sin tener un verdadero diálogo con los estudiantes. Es verdad que el docente ha sido antes adquirente, y las soluciones que plantea son desde su experiencia como estudiante y profesor. Pero para poder llevar a cabo una verdadera reflexión, es indispensable que se de una negociación de significados en torno a la enseñanza por parte de aquellos involucrados en el proceso, es decir, el estudiante no puede ser excluido.

Durante algunas reuniones con docentes, llegábamos a conclusiones respecto al "bajo rendimiento" de los alumnos, que giraban en torno a lo que no hacían, para lo que no estaban preparados o lo que no llegarían a hacer. Pero pocas veces, estas soluciones se enfocaban en los logros que el estudiante tenía, a la percepción de estos estudiantes sobre sus avances y necesidades. De esta manera, las soluciones propuestas por el grupo de docentes de la institución, se encontraban limitadas a aumentos de práctica y de contenidos, pero pocos en

INTRODUCCIÓN.

realidad nos preocupábamos del estudiante como persona, ¿qué les aportábamos?, ¿cómo los enriquecíamos?, o más bien ¿cómo enriquecíamos nuestra práctica a partir de las aportaciones de los estudiantes?

Las teorías implícitas, ponen al estudiante en el centro de este proceso, son ellos los expertos. El docente escribe algunas páginas en el libro del estudiante, pero no escribe sobre páginas blancas, pues están llenas de creencias del estudiante sobre lo que es un idioma y sobre lo que le implica adquirirlo.

Un estudiante adulto, no es novato. No es novato como estudiante, pero tampoco es novato en el inglés, mucho menos en México, pues tenemos contacto con el inglés desde "siempre" -a través del radio, la televisión, los periódicos-. De esta manera, cuando inicia su estudio del idioma, ha generado preconcepciones que orientan sus prospectivas respecto al proceso, y las cuales deben de tomarse en cuenta para que el aprendizaje no se torne frustrante para el alumno, ni para el docente.

Cook (1991) menciona que las aportaciones de la investigación sobre el aprendizaje de idiomas contribuye a la comprensión de las teorías subyacentes a las didácticas, posibilita una mayor eficacia de la didáctica, predice el éxito, auxilia el logro de los objetivos del aprendizaje y arroja luz sobre las contribuciones del estudiante al proceso.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

Por otro lado, Horwitz diseñó un instrumento que indaga sobre las creencias de los estudiantes de idiomas, concibiendo que éstas están jugando un papel importante en el aprendizaje. Sin embargo, en 1998, la autora advierte que durante el proceso de construcción del instrumento excluyó idiosincrasias, es decir pensamientos localizados en grupos específicos. De esta manera, el instrumento aporta un perfil general del alumno de idiomas, independiente de su marco cultural.

Así, tenemos una ventana hacia el aprendizaje de idiomas, del inglés en específico, que advierte sobre aportaciones del estudiante, una de ellas desde sus creencias. Sin embargo, pareciera que a través de esa ventana, vemos un salón de clases prediseñado, una estructura que se podría transportar a cualquier ambiente, en donde se establece qué conocimientos debe tener el docente (sobre el idioma y sobre el aprendizaje de éste), los objetivos perseguidos, los materiales necesarios, las tareas pertinentes y advierte sobre algunas características que "podría" traer consigo el estudiante.

A diferencia de Cook, no veo las contribuciones del estudiante como resultados de la investigación, sino a la investigación como resultado de las aportaciones del estudiante, pues es por ellos que se generan preguntas, buscan y proponen soluciones. Pero estas contribuciones van más allá, pues cuando el estudiante

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

entra en ese salón de clases, junto con el docente, lo modifica -y enriquece- a través de sus creencias.

Desde la postura de las teorías implícitas, estas creencias se generan a partir de la experiencia cotidiana, y ésta es diferente en cada cultura. Dejar de lado esta especificidad, es dejar de lado, nuevamente, al estudiante y regresar a lo que no tiene el estudiante de un aula específica respecto al prototipo del estudiante de idiomas. A diferencia del instrumento de Horwitz, en el instrumento que se construyó para este estudio se incluyeron ideas situadas que permitieran descubrir los significados del estudiante, tener una especie de negociación de significados, un diálogo.

Desde esta escena, que inicia con un salón de clases lleno de bancas, pizarrones, material didáctico y libros esperando la entrada de estudiantes -y docentes- que decidan cómo utilizarlos y modificarlos -a partir de sus sistemas de creencias-, el objetivo de este trabajo fue descubrir los vínculos que existen entre los sistemas de creencias de los alumnos y los marcos preestablecidos (didácticas).

Descubrir estos vínculos, implica conocer y entender cómo las creencias se organizan en sistemas, en qué medida las didácticas están insertas en cada uno de los componentes del sistema -y en el sistema en general- y qué tipo de relación existe entre los sistemas. Es decir, conocer y entender que cada

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

creencia del estudiante, es un elemento con vínculos simultáneos en tres direcciones: hacia otros elementos -lo cual lleva a conformar un compuesto-, hacia las didácticas -como elemento y como compuesto-, y hacia otros sistemas. Una vez que se entiende esto, los sistemas de creencias de los estudiantes toman un significado diferente, un significado que integra conocimiento implícito y marcos teóricos, ambos generados o desarrollados sobre la enseñanza de idiomas.

Sin embargo, esta estructura general a la que se llega a partir de instrumentos como el de Horwitz o de propuestas didácticas, permite tener una imagen de cualquier salón de Idiomas, una imagen que a partir de un enfoque reflexivo como el que proponen Richards y Lockhart, adquiere una mejor definición. En este mismo tono se estructura el contenido de este trabajo, partiendo de una imagen general para adentrarse en las especificidades que requiere el estudio de las teorías implícitas. De esta manera, en el capítulo uno se expone la definición de lenguaje y tres aproximaciones teóricas que explican su adquisición; el capítulo dos se adentra en la adquisición de un segundo código -presentando tres modelos generados de las aproximaciones- así como los factores que intervienen en el proceso; el capítulo tres se especifica en uno de éstos factores -las creencias- a través de las teorías implícitas. En los capítulos cuatro, cinco y seis, se define el estudio, se muestran los resultados y exponen las conclusiones del trabajo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN.

A través de esta secuencia, pretendo iniciar un relato, un relato en donde presento primero la escena y después a los actores y sus aportaciones, no obstante, no es necesario seguir esta secuencia, únicamente saber que este trabajo se forma y conforma gracias a las aportaciones de estudiantes adultos y su disponibilidad para compartir su cultura y que cada capítulos nos provee de un código que facilita entender el diálogo con el estudiante.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 1.

PSICOLOGÍA DEL LENGUAJE.

La adquisición del lenguaje es quizá la tarea más compleja a la que un ser humano se enfrenta por todo lo que implica. Es gracias a la adquisición de este código que logramos tener contacto con todo lo que nos rodea, a partir del cual nos formamos como individuos y como integrantes de una sociedad. En este tono, Taylor (1997), postula que la imagen de una cultura se forma a través de la tarea diaria de "dar sentido" al ambiente, sus miembros, las actividades e interacciones de los mismos; y que esta tarea se hace principalmente a través de métodos verbales. Por lo tanto, un individuo que no utilice el mismo código al manejado en una cultura determinada, será percibido como diferente.

Desde este punto de vista, es sorprendente que el ser humano logre la adquisición de éste código en tan sólo unos pocos años; pero más sorprendente aún, que logre superar las limitaciones que su código cultural le impone al tener la capacidad de aprender más de uno.

Existen diferentes aproximaciones teóricas que han tratado de explicar la adquisición del lenguaje, y de las cuales se derivan

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

explicaciones sobre la adquisición de un segundo idioma. Cada aproximación tiene principios característicos que son retomados por los autores que proponen didácticas de enseñanza de lenguas extranjeras.

El propósito de este capítulo es exponer las aproximaciones teóricas de la adquisición del primer idioma (L1) -o lengua materna-, iniciando con una descripción de lo que se considera lenguaje humano a lo largo del trabajo.

1.1 ¿QUÉ ES LENGUAJE?

A pesar de contar con diferentes definiciones de lenguaje, Belichón, Rivière e Igoa (1992), rescatan tres características comunes en todas ellas. La primera característica, o dimensión formal, asume que el lenguaje es un sistema compuesto por unidades -conocidos como signos lingüísticos-, con una cierta organización interna que puede ser descrita de manera formal o estructural. Esta descripción, estaría dando cuenta de las características semánticas, sintácticas y pragmáticas de los signos; es decir, la manera en la que estos signos logran representar cosas distintas a sí mismos, combinarse entre sí y tener un uso aceptable como instrumento de comunicación. Por todo lo anterior, el lenguaje se interpreta esencialmente como un código.

La segunda característica, o dimensión funcional, es la que contempla que la adquisición y uso del lenguaje por parte de los organismos, permite formas peculiares y específicas de relación con el medio y de acción sobre el mismo. Está, por lo tanto, estrechamente ligado a la comunicación, la interacción, la expresión emocional y el conocimiento de la realidad.

El lenguaje se materializa en, y produce conductas específicas. Estas conductas se observan tanto en el emisor -mediante la producción- como en el receptor -mediante la comprensión-, al utilizar un código compartido por ambos, e ilustra a su vez, el alcance y las limitaciones con que cuenta un organismo para desenvolverse de un modo adaptativo en su medio. Esta tercera característica se conoce como la dimensión comportamental del lenguaje.

Tomando estas tres dimensiones en conjunto, Belichón *et al.* (1992) define lenguaje como una *forma de expresión, representación y comunicación, con un código definido y cuya utilización implica una modalidad particular de comportamiento.*

Sin embargo, en esta definición de lenguaje, caben lenguajes humanos de carácter verbal y no verbal, lenguajes artificiales y sistemas de comunicación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

animal. El lenguaje verbal humano, el que se retoma en este estudio, tiene características específicas en su dimensión formal, funcional y comportamental.

En la dimensión formal, el lenguaje verbal se caracteriza por su arbitrariedad y su necesidad de los canales auditivo y vocal (Belichón *et al.*, 1992). Esta arbitrariedad se refiere a la independencia que hay entre significante y significado, la distancia entre la palabra y el objeto al cual hace referencia. Aunque Vygotski (1931) defiende que las palabras no se "inventan", sino que se derivan de las imágenes a las cuales hacen correspondencia, es prácticamente imposible hacer el rastreo del origen de todas las palabras, pues su evolución es en realidad arbitraria.¹

Otras características específicas del lenguaje verbal son sus funciones expresiva, representacional y comunicativa -Inter e intrapersonalmente-, pues sirve para realizar actividad intelectual conjunta, característica distintiva del ser humano, diseñada para satisfacer las necesidades prácticas y sociales de los individuos y las comunidades; además de su independencia de los estímulos y la posibilidad de que el usuario demore su respuesta lingüística. Por lo tanto, se considera una conducta inteligente, intencional y propositiva (Belichón *et al.*, 1992; Mercer, 2001).

¹ Esta dimensión formal del lenguaje verbal, es la que posibilita la existencia de diversas lenguas, pues debido a la arbitrariedad, cada sociedad o cultura construye sus propias reglas gramaticales, a diferencia de con otros tipos de sistemas.

Con todo lo anterior, podemos decir que sólo el hombre tiene la capacidad de adquirir un lenguaje humano, puede adquirir, olvidar y reaprender más de una lengua. Otros animales pueden usar señales para atraer, amenazar o alertarse entre ellos, pero no pueden formular preguntas, lograr acuerdos, contar historias o esquematizar un plan de acción. Es por el lenguaje que la evolución cultural de la especie ha sido posible, pues al permitir hablar, escuchar, escribir y leer, se logra acumular, transmitir y generar conocimiento. (Chomsky, 1972; Wode, 1981; Carlson, 1996; Taylor, 1997).

Es por esto último, que las modalidades productivas y receptoras del lenguaje son consideradas *habilidades* por las diferentes didácticas de enseñanza de lenguas, no por ser modalidades, sino por su función social y cultural.

A continuación se presentan las diferentes aproximaciones teóricas sobre la adquisición del L1, cada una de ellas, enfatiza o retoma una de las tres dimensiones descritas anteriormente (comportamental, funcional, estructural).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2. APROXIMACIONES TEÓRICAS DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

Se pueden rastrear estudios sobre el lenguaje y su desarrollo desde la Grecia Antigua cuando se reportó un estudio donde Psammetichus, un faraón egipcio del siglo 7 a.C., intentó identificar el lenguaje humano natural aislando a dos niños de cualquier contacto con humanos, y se encontró que los niños no emitieron ningún sonido parecido al habla humana (Owens, 1988).

El interés por el estudio del desarrollo del lenguaje humano tiene varias justificaciones, pues es parte del tema del desarrollo infantil, su estudio puede ayudarnos a entender nuestra conducta en general y puede probar la relación entre lenguaje y pensamiento, ya que el desarrollo del lenguaje es paralelo al desarrollo cognitivo para algunos autores (Owens, 1988).

La tarea de construir una teoría general del desarrollo del lenguaje se obstaculiza por la extensión de las conductas que llamamos lenguaje. En el apartado anterior se exponían las características del lenguaje humano, las cuales incluyen temas tan diversos como fonología, semántica, sintaxis, y pragmática. Esto exige a los teóricos retomarlos, organizarlos, generar hipótesis y dar una explicación de los principios de adquisición del lenguaje. Algunos investigadores se han centrado en la explicación de aspectos específicos y otros han

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

desarrollado modelos del proceso de adquisición que ayudan a la comprensión del fenómeno.

Owens (1988) distingue cuatro tendencias en las teorías de adquisición del lenguaje que corresponden al área de estudio desde donde se retome, y que determinan los aspectos que se toman en cuenta. La primera tendencia, o la corriente lingüista, se centra en la descripción de los símbolos del lenguaje y determina las reglas que siguen para formar las estructuras. La segunda tendencia psicolingüista, se interesa en los procesos y constructos psicológicos involucrados en el lenguaje, donde el mecanismo que permite que se produzca y comprenda el lenguaje es muy importante. Por otro lado, la tendencia sociolingüista, estudia las reglas y uso del lenguaje como una función del nivel socioeconómico, contexto lingüístico o cultural, donde las interacciones son importantes. Por último, la tendencia conductista enfatiza el contexto conductual del lenguaje, es decir, se enfoca en la elicitación de ciertas respuestas y en como se pueden ir aumentando éstas.

Estas diferentes tendencias, dan pauta a una variedad de explicaciones que no se pueden desechar, pues retoman características diferentes del lenguaje. Pese a este obstáculo por encontrar una explicación única de la adquisición del lenguaje, se encuentran tres aproximaciones teóricas que se caracterizan por la descripción del proceso de adquisición que hacen y, como se dijo anteriormente,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por la dimensión del lenguaje que enfatizan: la aproximación conductista, la aproximación lingüista y la aproximación interaccionista.

Las descripciones del proceso de adquisición que ofrecen estas aproximaciones hacen una distinción entre estructuralismo y funcionalismo; entre competencia y ejecución; y entre nativismo y empirismo. Estas distinciones son un continuo teórico, en donde las aproximaciones se localizan más cercanas a uno de los extremos. En la Tabla 1 se hace una breve descripción de estas posturas para pasar a la explicación de las aproximaciones sobre la adquisición del primer idioma.

TABLA 1.
DISCUSIÓN CLÁSICA DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

<p style="text-align: center;">ESTRUCTURALISMO</p> <p>Busca descubrir procesos invariantes o mecanismos debajo de datos observables, enfatiza la forma u organización de la conducta que es común en varias situaciones e individuos (por ejemplo, las reglas de gramática de Chomsky). Explica la sintaxis del lenguaje.</p>	<p style="text-align: center;">FUNCIONALISMO</p> <p>Busca establecer relaciones predecibles entre variables situacionales o ambientales y el lenguaje, su objetivo es la predicción y control de la conducta verbal en diferentes contextos e individuos. Explica la pragmática del lenguaje</p>
<p style="text-align: center;">COMPETENCIA</p> <p>Se refiere al conocimiento del individuo sobre el lenguaje, o de las reglas subyacentes que pueden ser deducidas.</p>	<p style="text-align: center;">EJECUCIÓN</p> <p>Se refiere a instancias reales del uso del lenguaje</p>
<p style="text-align: center;">NATIVISMO</p> <p>Asume que debido a que el lenguaje es muy complejo y se adquiere muy rápidamente como para aprenderse a través de cualquier método conocido (imitación), algunos aspectos críticos del sistema del lenguaje deben ser innatos y dotan al niño de un plano ya hecho y bastante detallado de la estructura de la lengua, por lo tanto, aprender una lengua, es hacer encajar los patrones del lenguaje que oye a su alrededor en la estructura que ya posee.</p>	<p style="text-align: center;">EMPIRISMO</p> <p>Da mucho peso a los agentes ambientales, cree que el lenguaje no es diferente a otras conductas, por lo tanto, se aprende como cualquier otra conducta y sigue las reglas y principios del aprendizaje derivados del estudio de conductas y organismos más simples.</p>

(Halliday, 1982; Berko, 1989).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2.1. APROXIMACIÓN CONDUCTISTA.

La aproximación conductista se caracteriza por enfatizar la dimensión comportamental del lenguaje y ofrecer una descripción de su adquisición centrada en la ejecución, funcionalista y empirista.

Enfatiza la dimensión comportamental del lenguaje pues se enfoca en sus aspectos observables evitando explicaciones mentalistas. Se le da más importancia a la ejecución, y algunos niegan la existencia de la competencia puesto que se encuentra separada de la conducta observable. Esta aproximación es más funcional que estructural ya que se enfoca en los estímulos que eliciten la conducta verbal y la consecuencia de su ejecución. (Owens, 1988; Berko, 1989).

El énfasis que ponen los conductistas en el aprendizaje los sitúa en el extremo empirista del continuo nativismo-empirismo, pues consideran al lenguaje como otra de las conductas aprendidas. El lenguaje se aprende o condiciona a través de asociaciones entre un estímulo y una respuesta. Por lo tanto, el lenguaje es un patrón de asociaciones entre significado y palabra o palabra y fonemas.

Esta aproximación, busca condiciones ambientales medibles (estímulos) que co-ocurren y predicen conductas verbales específicas (respuestas). Esto no quiere decir que niegue la existencia de mecanismos internos, reconocen la existencia

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

de estructuras fisiológicas especializadas para el habla, pero éstas deben de surgir por el control de estímulos del ambiente mediante refuerzo, imitación y aproximaciones sucesivas. Los conductistas pocas veces le dan al hablante un papel activo, una capacidad de afectar a su ambiente.

En lo que se refiere al lenguaje receptivo, los conductistas explican la adquisición del significado de las palabras mediante el condicionamiento clásico, una cadena de asociaciones entre palabra (o estímulo) y respuesta fisiológica. A raíz de esta primera asociación es que se pueden ir generando asociaciones más complejas y de esta manera adquirir el lenguaje en su forma más completa (Berko, 1989).

La postura conductista, asume que el niño, durante la adquisición del lenguaje productivo, irá discriminando aquellas vocalizaciones -sin patrón- que sean reforzadas selectivamente por su entorno -aquellas que correspondan a su lengua materna (L1)- y que paulatinamente irán desapareciendo las que no reciban reforzamiento. De igual manera, durante la adquisición de vocabulario, el niño tendrá la posibilidad de escuchar la palabra en situaciones diferentes, extraer atributos similares y recibir reforzamiento de los adultos alrededor de él durante sus primeras producciones (Owens, 1988).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Otras conductas más complejas -como la producción de oraciones- se aprenden por aproximaciones sucesivas, en donde, cada conducta que se parezca a la conducta estándar se reforzará. Cuando esto comienza a aparecer frecuentemente, se genera una aproximación más cercana, de esta manera varias conductas complejas se pueden alcanzar.

En resumen, para los conductistas, la adquisición del lenguaje, como la de cualquier otra conducta, se basa en moldeamiento, imitación, práctica y reforzamiento selectivo; en donde el reforzamiento tiene un doble papel, el de reforzar el lenguaje adquirido, y a su vez, reforzar el uso por parte del niño de estos procesos para adquirir conductas verbales más complejas.

La adquisición del lenguaje receptivo y productivo se acelera cuando todos los tipos de aprendizaje (clásico, operante, imitativo), convergen para dirigir y controlar las conductas verbales del niño. Los conductistas asumen que el desarrollo del lenguaje está determinado más por el curso del entrenamiento que por el de la maduración, aunque esta última es necesaria.

Sin embargo, es imposible que todas las producciones orales pasen por este proceso de adquisición. Ante esto, los conductistas responden que los niños no necesitan haber oído todas las posibles cadenas de palabras para producirlas o entenderlas, sólo necesitan tener algunos modelos de asociaciones, esto es,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

asociaciones entre pares de palabras, entre palabras y contexto, o entre palabras y los posibles estímulos mediadores internos. Por ejemplo: *The boy's shoe, the boy's bike* y *the boy's car*, se vuelven modelo de estructura gramatical (the boy's X), en donde la inserción de otras palabras similares (toy, dad, house) es posible (Owens, 1988).

Estas estructuras gramaticales no son concebidas como reglas, pues para el conductismo, en el caso del lenguaje, una regla implica una producción verbal sin haber tenido una exposición directa a contingencias establecidas, por ejemplo, la regla explícita en las clases de inglés de agregar *ed* al verbo para formar su pasado. Por lo tanto, durante la adquisición de inglés como L1, el niño se gobierna por modelos, a diferencia de la adquisición del inglés como segundo idioma (L2), en donde la adquisición, según algunas didácticas, se da a partir de reglas.

1.2.2. APROXIMACIÓN LINGÜISTA.

La aproximación lingüista se caracteriza por retomar la dimensión estructural del lenguaje y localizarse en el extremo de la competencia y el nativismo.

La aproximación asume que el lenguaje tiene estructura o gramática, la cual es independiente de su uso. La gramática es un número de reglas, compartidas por

todos los hablantes del idioma, que consisten en descripciones de las regularidades presentes. Se asume que los hablantes nativos tienen conocimiento *implícito* de sus reglas -llega a dominarlas pero sin ser consciente de este dominio, ni de que estas reglas existan- y que la adquisición del lenguaje es el proceso mediante el cual se *descubren*, no se aprenden, como para la aproximación conductista (Chomsky, 1972; Berko, 1989; Wood, 2000).

La descripción de gramática que hace la aproximación lingüista, rescata su característica generativa o creativa, pues se refiere a todas las posibles oraciones del lenguaje. De tal manera que los hablantes nativos de un determinado idioma pueden entender y producir oraciones correctas, aunque nunca hayan estado expuestos a ellas, simplemente con usar la regla gramatical e insertando varios elementos léxicos. Por lo tanto, se considera una aproximación que asume una competencia, más que una ejecución, por parte del hablante.

Esta gramática es conocida como Gramática Generativa Transformacional (GGT), la cual incluye reglas generales para estructurar frases o *estructura superficial*, (por ejemplo: sujeto + predicado) y, a su vez, contempla reglas adicionales o *estructura profunda*, que especifican la forma de cada una de estas partes (núcleo del sujeto, núcleo del predicado, objetos y modificadores), la inserción de léxico y el significado de la frase. Retomo un ejemplo en inglés:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. They go on reading.

2. They go on to read.

La estructura superficial indica que para formar la oración necesitamos sujeto (they), verbo (go) y complemento (on reading / to read), presente en cada oración, por lo tanto, al analizar la regla general, las dos oraciones son correctas y además parecen tener un significado similar. Sin embargo, utilizando la estructura profunda entendemos las diferencias. En la oración uno, se está utilizando la preposición "on" y un verbo en gerundio, el significado es que continúan haciendo una actividad, leer; mientras que en la oración dos, se utiliza la preposición "to" y un verbo en infinitivo, el significado es que terminaron una actividad, y comienzan otra diferente, leer. La tarea del hablante de acuerdo a la GGT, consiste en descubrir la regla y las relaciones entre las palabras y sus significados (Chomsky, 1972; Berko, 1989; Wood, 2000).

Sin embargo, durante la adquisición del L1, este descubrimiento de reglas y relaciones se da de manera muy rápida, lo que se escucha en el discurso está relacionado únicamente de manera indirecta con la gramática formal que se debe descubrir y la exposición a producciones donde se utilice la regla es relativamente escasa. Además, a pesar de que el lenguaje es una sucesión de hipótesis sobre las reglas, hay mucha ambigüedad en las estructuras superficiales para ser aprendidas y la postura asume que estas reglas nunca se enseñan de manera explícita a los nativos. Ante estas controversias, los lingüistas

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

contemplan la existencia de un elemento innato, un *mecanismo para la adquisición del lenguaje* (LAD, Language Acquisition Devise).

El LAD consta de la existencia de un mecanismo sensorial, determinado genéticamente y producto de la evolución, que permite que los sonidos del habla sean procesados de manera natural para descubrir su estructura. Este mecanismo es universal y provee al hablante *información general* sobre clases gramaticales, estructuras profundas, y posibles transformaciones (Chomsky, 1972; Berko, 1989; Belichón, *et al.*, 1992; Wood, 2000).

La información que provee el LAD se va especificando de acuerdo a la experiencia con el ambiente, el cual impulsa la maduración del mecanismo, pero no moldea o entrena la conducta verbal. Dicho de otra manera, a través de las experiencias con el idioma, el LAD se va definiendo para permitir el descubrimiento de las reglas específicas (Berko, 1989; Belichón, *et al.*, 1992; Wood, 2000).

De esta manera la tarea de aprender el idioma se hace relativamente simple debido a la existencia del LAD. Los recién nacidos comienzan a detectar sonidos lingüísticamente significativos y, con la maduración, a producirlos. Este proceso se puede facilitar por las tendencias imitativas innatas, mediante las cuales el niño comienza a reproducir movimientos faciales vistos en los adultos.

Mientras las habilidades de producción fonética maduran, el niño está expuesto a cadenas de palabras de los adultos y van formando conceptos primitivos sin etiquetar (por ejemplo, leche), pero puede concluir que esta palabra se refiere a su concepto primitivo, porque posee el mecanismo para categorizar las palabras en clases gramaticales apropiadas, en otras palabras, *automáticamente* -no de manera conciente- puede diferenciar sustantivos de verbos y sus patrones de uso en el lenguaje maduro.

Los niños pasan rápidamente de la adquisición de su primera palabra a darse cuenta que todo tiene un nombre, lo que lleva a un aumento de vocabulario. Sin embargo, en una primera etapa, utilizan sólo una palabra en cada expresión pues para ellos cada palabra es una oración y una expresión de la estructura profunda. La razón de no poner más palabras juntas se debe únicamente a limitaciones de ejecución, tales como memoria o factores de atención. Sin embargo, se mueve de la etapa de una palabra a la de dos o más, probando su propia gramática contra los datos proporcionados por el ambiente, lo que enfatiza el rol activo del niño en la adquisición de reglas sintácticas (Berko, 1989).

Wood (2000), describe un ejemplo de adquisición del lenguaje desde esta perspectiva. En una primera fase, el niño es capaz de producir palabras plurales de manera correcta, pero aún las trata como elementos simples de significado,

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

por ejemplo, *pies* y *mamá*s (o *people*, en inglés) sin saber que son formas plurales. En una segunda etapa, cuando el niño ha descubierto la regla para los plurales -en este caso agregar "s" o "es" al final de la palabra- comienza a tener producciones "erróneas", pues, debido a una sobregeneralización de la regla, dice *pieses* y *mamases* (*peoples*). Esto último indica que el niño no está aprendiendo reglas, pues es poco probable que el ambiente lo provea de estos estímulos erróneos, sino que las está descubriendo. Después de esta etapa, el niño trabaja de manera activa en el descubrimiento de reglas específicas que lo acercan cada vez más al lenguaje adulto.

El énfasis de la aproximación lingüista en la estructura es evidente, sin embargo, este énfasis va un poco más lejos, pues concibe que el conocimiento gramatical es independiente del significado. Wood (2000) ejemplifica esto comparando dos oraciones: *Ideas verdes duermen furiosamente*, y, *Furiosamente verdes ideas duermen*, en donde la primera oración, la cual contiene una "gramática ideal" -sujeto + predicado-, es percibida como correcta, independientemente de que ambas lleguen a carecer de significado. Retomando lo que se decía arriba, la estructura superficial y profunda nos ayuda a detectar oraciones "correctas", y una vez detectadas como correctas nos preocuparemos por determinar si tienen sentido o no, o por descubrir su sentido metafórico.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.2.3. APROXIMACIONES INTERACCIONISTAS.

Hasta aquí, he presentado dos posturas opuestas. Mientras que en la aproximación conductista, a groso modo, se asume que el desarrollo del lenguaje empieza *desde ceros* -que se trata de una adquisición de hábitos, en donde la experiencia juega un papel primordial-, la aproximación lingüista asume que en realidad se trata de un descubrimiento de formalidades -el cual se facilita por un acervo innato-. Bruner (1983) comenta sobre ambas posturas, por una lado la postura conductista es imposible, por otro, la lingüista es milagrosa.

Ambas posturas, retoman aspectos específicos del lenguaje (comportamental y estructural) y parece que la dimensión funcional queda incluida en las explicaciones que ofrecen. La postura interaccionista retoma ésta dimensión como eje central en su explicación de adquisición del lenguaje, pues concibe que el niño debe "dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir: el mundo social tanto como el físico" (Bruner, 1983, p. 41).

Si tratáramos de ubicar la aproximación interaccionista en el continuo teórico explicado antes, puede considerarse una postura moderada, pues acepta que factores de nativismo, empirismo, funcionalismo y estructuralismo, afectan el curso de la adquisición del lenguaje, y que estos factores interactúan y se modifican recíprocamente (Berko, 1989).

Respecto al continuo nativismo-empirismo, la postura asume que la interacción con el medio es la parte central durante la adquisición del L1. Esta interacción se facilita por componentes innatos, los cuales consisten, para la postura plagetiana, en esquemas sensoriomotores -coger, tirar y morder que facilitan una conceptualización de objetos- y para la postura del Interaccionismo social, en un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS) -en contraposición con el LAD-. Sin embargo, estos componentes se van modificando y formando a través del intercambio con el medio permitiendo nuevas conceptualizaciones (Bruner, 1983; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Para los interaccionistas, el lenguaje constituye un instrumento cultural más que un sistema natural. Asumen que el lenguaje tiene componentes formales, sin embargo, esta formalidad es altamente sensible al contexto, las intenciones y las inferencias, de tal manera que el niño es capaz de entender y darse a entender, a pesar de carecer de estas formalidades, e incluso en el lenguaje adulto, una misma forma puede ser objeto de varias interpretaciones (Bruner, 1983; Belichón, *et al.*, 1992).

Expondré dos explicaciones interaccionistas, la aproximación cognitiva y la aproximación del interaccionismo social. Belichón, *et al.*, (1992) distinguen estas dos aproximaciones a partir del papel *activante* o *formante* de la interacción en el desarrollo del lenguaje. Mientras que un papel activante facilita o promueve el

desarrollo, un papel formante define la manera en que este se da. La aproximación cognitiva asigna un papel de facilitador a la interacción, en tanto que la aproximación del interaccionismo social le asigna un papel determinante.

APROXIMACIÓN COGNITIVA DE PIAGET.

Para esta aproximación, el lenguaje está estructurado y restringido por la razón; un desarrollo básico del lenguaje debe basarse o derivarse de cambios más básicos y generales en la cognición (por ejemplo la permanencia de objetos), por lo tanto la secuencia del desarrollo cognitivo determina la secuencia del desarrollo del lenguaje y este desarrollo cognitivo, como se dijo arriba, se activa durante la interacción con el objeto a conocer (Berko, 1989).

Las estructuras semánticas y gramaticales son un grupo de soluciones inevitables ante el problema de formar ciertos significados no lingüísticos, significados cognitivos e interacciones sociales. Para los piagetianos, a la vez que las limitaciones en la ejecución revelan el conocimiento de la estructura del lenguaje, también descubren la estructura de la cognición. Por lo tanto, las restricciones cognitivas y habilidades lingüísticas en el niño, influyen en su competencia para el lenguaje (Berko, 1989).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Otros desarrollos cognitivos ocurren antes de que se observen habilidades lingüísticas en el niño. Por ejemplo, la combinación de las primeras palabras del niño depende de la percepción de las relaciones semánticas entre objetos y personas, una vez que el niño ha comprendido que los seres animados actúan sobre las cosas inanimadas, el niño combina los símbolos de estos conceptos de manera similar. Así que la primera gramática del niño está compuesta de clases semánticas, con actores animados (sujeto) seguidos de acciones (verbos) y cosas inanimadas sobre las que se actúa (objeto). Más adelante se forman las clases gramaticales más abstractas (predicados y frases verbales) a través de la reorganización de las categorías semánticas más primitivas, la cual refleja la reorganización subyacente de los esquemas cognitivos (Berko, 1989).

Para Piaget, el lenguaje es una de las funciones semióticas que se desarrollan al término del período sensorio-motor, cuando el niño tiene entre un año y medio y dos años. La función semiótica consiste en poder representar algo a través de un *significante diferenciado* y consiste en cinco conductas de aparición casi simultánea: imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje (Piaget e Inhelder, 1969).

En la propuesta de Piaget, el desarrollo del lenguaje se presenta tras una fase de balbuceo espontáneo y una fase de diferenciación de fonemas por imitación, tras la cual el niño comienza a producir "palabras-frases" las cuales expresan deseos,

emociones o comprobaciones. A partir del segundo año las frases son de dos palabras, luego pequeñas frases sin conjugaciones ni declinaciones, y posteriormente se da una adquisición progresiva de las estructuras gramaticales.

La función semiótica se desarrolla a merced del pensamiento y de su estructuración, y a la vez, lo desliga de la acción -contribuye a su evolución-, pues a través de ella evoca situaciones ausentes -representaciones- liberándose de las limitantes de la inteligencia sensorio-motriz. El lenguaje, a diferencia de los otros instrumentos semióticos que se construyen para resolver necesidades individuales, ha sido completa y socialmente elaborado antes de su adquisición, por lo que consiste en un conjunto de instrumentos cognitivos, como las relaciones y las clasificaciones, al servicio del pensamiento (Piaget e Inhelder, 1969; Piaget, 1995).

En su escrito "La respuesta condicionada como base para el lenguaje", Allport (1924) dice que el lenguaje es, al nacer, una posibilidad, en la cual, el crecimiento de músculos y nervios se combina con la práctica y el medio social para dar paso al lenguaje.

Para Allport el niño, en una primera etapa, comienza con movimientos laringeos hechos al azar, balbuceos y arrullos aproximadamente el tercer semestre de vida, los cuales se van ejercitando hasta que se tiene más control. El ejercicio

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

continuo de la producción laríngea proporciona la práctica necesaria para el control del oído y de los músculos que intervienen al hablar, estableciéndose una situación de condicionamiento. Distingue la producción laríngea, la cual considera como indicio de displacer y rápidamente adquiere un control social, de la "charla infantil", considerada como un estado de ánimo placentero.

Durante la segunda etapa la influencia social entra en juego. El niño trata de "imitar" los sonidos que producen otros cuando estos evocan una de las respuestas vocales ya establecidas en la etapa anterior.

En la tercera etapa una vez establecidas algunas conductas vocales se comienza a enseñar al niño a nombrar objetos mostrándole el objeto a la vez que se produce la palabra correcta. El progreso a partir de aquí es rápido, sin embargo el niño sigue ejercitando las consonantes que le son difíciles, y en este periodo sustituirá los sonidos difíciles con sonidos que ya tenga bien identificados. El niño pronto comienza a utilizar este hábito social de nombrar los objetos para pedirlos, aprende a controlar a los demás a través del hábito adquirido.

Después de esto, cualquier estímulo que se haya generado en la situación de adquisición podrá evocar la palabra aprendida ya sea verbalmente o pensándola, ahora puede pedir los objetos que desea a pesar de no verlos, y posteriormente podrá hablar sobre ellos, utilizando el lenguaje en lugar de los movimientos

originalmente utilizados, "el lenguaje se transforma para él en un vehículo del pensamiento" (Allport, 1924, p. 29).

Al final del primer año, la respuesta a las órdenes, o la dirección de la atención hacia alguna parte del cuerpo por parte del niño, indica que ha comenzado a comprender el significado de la palabra como símbolo articulado. El logro final del desarrollo lingüístico es la respuesta al lenguaje mediante el lenguaje -como es la respuesta a una pregunta- lo cual se da una vez que ya se ha obtenido un dominio del lenguaje debido a la dificultad intelectual que esto implica y a una especie de inercia hacia los reflejos audiovocales.

APROXIMACIÓN DEL INTERACCIONISMO SOCIAL.

Esta postura asume que la adquisición del lenguaje inicia cuando madre e hijo interactúan para comunicarse y construir una realidad compartida. Es a través de esta interacción que el niño descubre la forma y la función del lenguaje. Este descubrimiento requiere de una tendencia innata, pero a diferencia del LAD, se propone un Sistema de Apoyo para la Adquisición del lenguaje -Language Acquisition Support System, LASS- (Bruner, 1983).

El LASS permite al niño entrar y ocupar un lugar en la cultura. Esto es, una disponibilidad para relacionar medios y fines, una sensibilidad para las

situaciones transaccionales, sistematicidad en la organización de experiencias y abstracción en la formación de reglas, todo esto a través de la socialización (Bruner, 1983; Berko, 1989).

Para Bruner (1983), el LASS tiene al menos cuatro formas de apoyar al niño hacia una comunicación lingüística. La primera consiste en que a través de la interacción rutinaria y familiar, el adulto enfatiza al niño los rasgos de la realidad con gramática simple, aunque estos rasgos ya son en sí importantes para el niño. Otro apoyo se da cuando el adulto estimula y modela vocabulario o frases que facilitan que el niño sustituya los gestos o sonidos que ha utilizado hasta entonces. Y por último, a través de formatos de juegos, que se convierten en situaciones rutinarias pretendidas que son fuente de aprendizaje y uso de lenguaje, y a través de la generalización de un formato a otro.

Mientras que la postura conductista ve al niño como un agente pasivo y la postura lingüística como un agente activo y especializado, la postura interaccionista social ve al niño y a su ambiente (padres) como un sistema dinámico, donde cada uno requiere del otro para una comunicación social eficiente, en cualquier momento del desarrollo y para un avance de las habilidades lingüísticas del niño (Berko, 1989, p. 187).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los interaccionistas requieren de más datos de la ejecución que los lingüistas para poder concluir que el niño sabe una regla gramatical; por ejemplo, notan que los padres modifican su comunicación, ya sea enfatizando palabras de contenido importantes, haciendo más lento su discurso, repitiendo, o aportando claves no verbales. Para el niño pequeño, el lenguaje es una herramienta psicológica para la interacción social, y gradualmente, comienza a utilizarlo en sus interacciones privadas con el ambiente hablando en voz alta o verbalizando sus intenciones. Como resultado, el lenguaje se convierte en la fuente para la estructura de las acciones del niño, gobernando o dirigiendo el pensamiento. Por lo tanto, el papel del lenguaje cambia a través del curso del desarrollo de una herramienta social hacia una herramienta privada, cuando el niño internaliza las formas lingüísticas, por esto, tiene un papel formante en el pensamiento (Vygotski, 1973; Berko, 1989).

En lo que se refiere a la expresión de intenciones, se explica por una atribución y significado por parte de los que están a cargo del bebé, sin importar lo que se esté diciendo. Incluso cuando los bebés están sólo balbuceando, las madres lo interpretan como lleno de significado. En este momento comienza la negociación entre el balbuceo del niño y las interpretaciones del experto, que termina con la presentación de un objeto, cuyo concepto se construye a partir de esta interacción.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Se asume que la maduración del lenguaje y el nivel actual de habilidad gramática interactúan con el lenguaje provisto para determinar su desarrollo. El niño deduce las reglas gramaticales a partir de las consistencias de su ambiente, la complejidad de su tarea será menor en la medida en que la complejidad de los datos proporcionados se adecue al nivel del lenguaje del niño, lo cual ocurre debido a un esfuerzo por facilitar la comunicación.

La imitación también tiene un papel en este proceso, pues los niños tienden a imitar estructuras que son entendidas parcialmente, pero repetirá únicamente la parte de la frase que entienda (Berko, 1989).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIÓN.

Se han expuesto las tres aproximaciones dominantes en la adquisición del L1 y como cada una retoma aspectos específicos del lenguaje para sus explicaciones. El Cuadro 1 presenta una síntesis de estas explicaciones y ayudará a ilustrar la relación existente entre ellas.

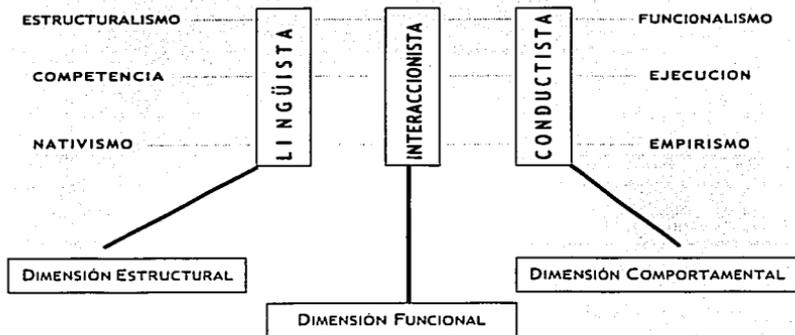
Como se ve, cada explicación retoma un aspecto específico del lenguaje. Esto explica el porque las aproximaciones de una manera o de otra siguen vigentes. Aprender un idioma implica aprender su código, su expresión y su función como herramienta en la interacción, y nada de esto es prioritario. Si expreso algo que los demás no entiendan, que no exista para mi entorno, y que no me permita crear un vínculo, el uso del lenguaje como herramienta no "es funcional", y si no es funcional ¿para qué lo quiero?

Las aproximaciones explican como un niño va adquiriendo una herramienta psicológica, su lengua materna. Pero, ¿qué pasa cuando se adquiere un segundo código, ya sea como segundo idioma o como lengua extranjera?. ¿se trata del mismo proceso? Es evidente que no. Las explicaciones presentadas en el capítulo, generan otras que pretenden explicar este segundo proceso y se verán en el siguiente apartado. Pero antes de continuar, me gustaría concluir que independientemente de la aproximación que pudiera convencer más, o que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

pareciera más completa, la adquisición del L1 es un proceso complejo, que a pesar de lograrse desmenuzar, requiere, por parte de quien lo adquiere, una capacidad exclusivamente humana.

CUADRO 1.
ADQUISICIÓN DEL PRIMER IDIOMA.
APROXIMACIONES TEÓRICAS.



CONDUCTISTA: La adquisición del lenguaje se da a través de moldeamiento, imitación, práctica y reforzamiento.

LINGÜISTA: El niño cuenta con un LAD que le permite descubrir las reglas de su idioma.

INTERACCIONISTA: Factores sociales, lingüísticos, biológicos y cognitivos son importantes en el desarrollo. La interacción con el medio tiene un papel formante o activante.

CAPÍTULO 2.

APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA.

En el capítulo anterior se abordaron las explicaciones sobre la adquisición de un primer idioma. De estas aproximaciones se desprenden explicaciones sobre la adquisición o aprendizaje de un segundo idioma: el análisis de contraste -derivado de la aproximación conductista-, una explicación a partir de la gramática universal -derivado de la aproximación lingüista- y un modelo de aculturación -derivado de la aproximación cognitiva-.

A lo largo de este capítulo se expondrán estas explicaciones así como las variables que afectan su aprendizaje. Se retoman ejemplos en inglés que permiten ilustrar mejor lo que sucede en su aprendizaje como segunda lengua o lengua extranjera y facilitará entender los próximos capítulos.

Si en el capítulo uno quedó claro que el aprendizaje de la lengua materna (L1) es un proceso complicado, pues intervienen variables conductuales, cognitivas y sociales, el aprendizaje de un segundo idioma (L2) no es diferente en este aspecto. En el tema del bilingüismo es especialmente evidente el papel que tiene la sociedad en la conducta del individuo hablante. Poseer un código garantiza la pertenencia a una comunidad, sin embargo, el bilingüe es miembro de dos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

comunidades y a pesar de contar con dos códigos -que en el mejor de los casos son dos signos lingüístico equivalentes-, el bilingüe no desempeña los mismos papeles en las dos lenguas, y por tanto tienen distinta significación social para él. Es por esto que la investigación sobre el tema implica una investigación sociolingüista (ver p. 15) con respecto a los papeles y a la posición del aprendiz en las comunidades con las que interactúa (Vygotski, 1928; Meillet, 1972; Haugen, 1974).

Clément y Gardner (2001), hacen una diferencia entre adquisición y aprendizaje de un idioma. Para estos autores, una *adquisición* contempla que el idioma se ha hecho parte del individuo, esto es, implica cierto grado de identificación con la comunidad del lenguaje. Por otro lado, el *aprendizaje* de un idioma se refiere a un conocimiento de, o habilidad en, el L2.

El desarrollo del L2 puede ser de dos tipos: desarrollo simultáneo -desarrollo bilingüe- o desarrollo secuencial. En el desarrollo simultáneo, los niños y niñas están expuestos a ambos idiomas desde muy temprana edad, a veces porque los padres hablan idiomas distintos. Su ejecución en ambos códigos es similar, y debido al papel que el L2 tiene en su contexto, al grado de identificación que logra, se trata de una adquisición.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El desarrollo secuencial contempla dos modalidades dependiendo del contexto en el que se presente. La primera modalidad es como segundo idioma (SL, Second Language), en donde el proceso se da principalmente a través de la exposición y las posibilidades de práctica cotidiana son amplias. Por lo general, la necesidad de aprender el SL es debido a que es la lengua de instrucción. Un ejemplo de SL lo encontramos en el caso de emigrantes mexicanos en Estados Unidos. El que se trate de una adquisición o de un aprendizaje, depende del grado en el que el individuo logre identificarse con el idioma.

La segunda modalidad del desarrollo secuencial es la lengua extranjera (FL, Foreign Language), la cual consiste en un proceso de aprendizaje. Su contexto es monolingüe y formal, por lo que las posibilidades de práctica fuera del aula son limitadas y se requiere de un mayor esfuerzo cognitivo para su aprendizaje. Un ejemplo de este aprendizaje lo encontramos en estudiantes mexicanos dentro de instituciones dedicadas a la enseñanza del inglés, quienes toman clases formales de una o dos horas, pero realizan sus demás actividades en español, su L1 (Laufer, Paribakht, 1998; Clément y Gardner, 2001).

El desarrollo del segundo idioma (SL o FL) tiene aspectos comunes a la adquisición del primero que justifican la posibilidad de generar modelos explicativos sobre su aprendizaje a partir de las teorías sobre la adquisición de la lengua materna.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La similitud principal, consiste en que durante algún tiempo no se está en condiciones de hacer un buen uso del L2. Estas limitaciones constan de un periodo silencioso, en donde el hablante no puede decir casi nada, a excepción de algunas palabras sueltas o frases hechas. Por ejemplo, durante las clases de inglés, es común oír a los estudiantes decir frases como "May I come in?" o "How are you?", sin que eso implique que entienden la estructura de la frase, puedan usarla en otros contextos o generalizar reglas.

Otras limitantes similares en el proceso del L1 y del L2 es la existencia de un periodo presintáctico y un periodo sintáctico. Durante el presintáctico, tienen lugar los primeros intentos de construir frases (estructuras sujeto-verbo-complemento) y formas rudimentarias de negación, por ejemplo: "I eating apple" o "No like". En el periodo sintáctico aparece la morfosintaxis propiamente dicha al comenzar a aparecer las primeras formas del pasado y las primeras formas interrogativas, las preposiciones, artículos y negaciones, por ejemplo, "Yesterday I go to school" y "Where you go?"

Además, a pesar de variaciones individuales presentes en el avance del L1 y L2, todas siguen un mismo camino -el perfeccionamiento del lenguaje- y en todas ellas, el cerebro organiza la entrada lingüística y genera un conocimiento que puede usarse en la conversación sin necesidad de hacerlo conscientemente (Ravera, 1990).

Sin embargo, hay aspectos importantes en los cuales la adquisición o aprendizaje del L2 se diferencia de la adquisición del L1. El primero de ellos es una diferencia temporal, pues se comienza a aprender un L2 cuando el L1 está parcial -en el caso de los niños- o totalmente establecido -en el caso de los adultos-, lo que implica que cuando el individuo se enfrenta a la tarea de adquirir o aprender el L2 ya sabe significar, pues ha descubierto que puede usar el lenguaje para hablar con otros y comunicar ideas. En otras palabras, el desarrollo del L1 ocurre en una etapa específica del desarrollo humano, mientras que el desarrollo del L2 puede ocurrir en cualquier etapa del ser humano, lo que trae consigo implicaciones cognitivas diferentes (Ravera, 1990; Cook, 1991; Bestard, J. y Pérez, M., 1992).

Aparte de esta diferencia temporal y cognitiva, el L2 se diferencia del L1 por la aparición de dos fenómenos altamente relacionados, la *fossilización* y la *transferencia*. La fossilización se refiere a un cierto grado de "fracaso" en el L2, pues hay un estancamiento en estadios elementales (por ejemplo el presintáctico) o no se llega al perfeccionamiento del idioma (por ejemplo dificultades para producir o comprender ciertos sonidos específicos del L2).

El fenómeno de la transferencia se refiere a la influencia que llega a tener el L1 en la ejecución del L2, a nivel estructural o de proceso. Por ejemplo, para el inglés, la entonación tiene un papel importante, y es un proceso que llevan a

cabo los nativos cuando intentan comprender un mensaje; sin embargo, los estudiantes franceses en lugar de centrarse en la entonación, pondrán atención a las sílabas, pues este proceso cumple la misma tarea en su L1, y b llevarán a cabo independientemente de que les permita o no un éxito en la comprensión de mensajes en inglés (Ravera, 1990; Cook, 1991; Bestard y Pérez, 1992; Wade-Woolley, 1999).

Por último, durante la adquisición del L1 -desde cualquier aproximación del capítulo anterior- los niños desarrollan su capacidad para hablar sin necesidad de que alguien les enseñe explícitamente las reglas de uso, pues las madres simplifican el lengua, el niño aprende de otros niños, de otros adultos o de los medios de comunicación y el papel de la escuela consiste únicamente en pulir o enriquecer el lenguaje (Ravera, 1990). Sin embargo, especialmente cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera -contexto formal-, el papel de la escuela no es el de enriquecer o pulir, pues aunque no se deja de aprender de otros agentes, la escuela es el principal lugar donde se genera el aprendizaje.

2.1 MODELOS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL SEGUNDO IDIOMA.

En párrafos anteriores se dijo que la transferencia es un fenómeno que afecta sustancialmente el aprendizaje de un L2, por lo tanto, no es extraño que las aproximaciones teóricas la hayan retomado al ofrecer explicaciones al respecto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Wode (1981) menciona que las investigaciones en este campo empezaron con el objetivo de identificar las áreas difíciles durante el aprendizaje del L2, desarrollar métodos educativos que las contemplaran y ofrecer explicaciones respecto al desarrollo de un segundo código.

Una de las primeras explicaciones que se generaron fue el "Análisis de contraste". Esta explicación es un modelo conductista y fue desarrollada por Lado en 1957. Su hipótesis central contempla que aquellos aspectos, o estructuras, que sean similares en el L1 y L2 serán simples de aprender, mientras que aspectos diferentes en ambos idiomas serán difíciles (Hoff.-Ginsberg, 1997).

Un hecho que sustenta esta hipótesis es el análisis de la pronunciación de personas con español como L1 aprendiendo inglés como L2, y la dificultad que presenta para ellos hacer la diferencia entre el fonema /z/ y /s/ en inglés (ejemplo: zone, freeze, pronunciando [son], [fríz]). En otro aspecto, la sintaxis, el español permite la omisión del sujeto, el inglés no, y por lo tanto encontraremos producciones como "Went to the movies", en vez de "I went to the movies".

Este modelo afirma que las diferencias entre el L1 y el L2 son necesarias y suficientes para explicar la dificultad para el L2, sin embargo, se enfrenta a dificultades teóricas y empíricas.

TESIS
FALLA DE ORIGEN

Por el lado teórico, debido a que surgió en la escuela de lingüística americana, ve al lenguaje como un grupo de hábitos y concibe la influencia del L1 en el L2 como una interferencia de viejos hábitos frente a la adquisición de nuevos. La revolución chomskiana cambió la concepción del lenguaje, al dejar de verlo como hábitos, lo concibió como un sistema de reglas. Esto colocó al análisis del contraste basado en asunciones descartadas.

Por el lado empírico, se encontró que a pesar de que existían errores que se explicaban a partir de las diferencias y semejanzas entre el L1 y el L2, en algunas áreas, las diferencias no parecían generar una dificultad. Ante estas controversias, la aproximación lingüista, a través de los universales del lenguaje, ofreció una explicación alternativa (Hoff-Ginsberg, 1997).

Un principio característico de éste modelo es la noción de marcación, la cual describe la generalidad y naturalidad relativa de algunas unidades lingüísticas. Por un lado, se utiliza el término *no marcado* para estructuras que son más frecuentes y generales en todos los idiomas, por otro, el término *marcado* se utiliza para aquellas que son menos frecuentes.

Similar a la aproximación lingüista ante la adquisición del L1, el modelo persigue dos objetivos, describir el lenguaje estudiado y describir la naturaleza del lenguaje humano en general. Con este propósito se ha descrito al lenguaje en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

términos de tipos, por ejemplo en el caso de plurales aquellos que no tienen morfema para el plural o el singular, aquellos con morfema para el singular y el plural y aquellos con morfema para el plural pero no el singular.

El modelo predice que las estructuras marcadas serán las que presenten mayor dificultad durante el aprendizaje del L2 y en las que el L1 interferirá de manera negativa.

El segundo presupuesto del modelo lingüista, es que si el lenguaje se caracteriza por un conjunto de reglas, la tarea de aprender un L2 consiste en adquirir un nuevo bagaje de reglas mediante un proceso similar al que ocurre en la adquisición del L1, el cual, recordemos, se caracteriza por ser una construcción creativa (Hoff-Ginsberg, 1997).

A pesar de que el modelo acepta que algunos errores en el aprendizaje del L2 pueden explicarse por la transferencia, sabe que los más interesantes surgen durante el aprendizaje de reglas del L2, ya que el aprendiz comete los mismos errores que un niño al adquirir su L1.

Ante esta concepción del aprendizaje, se propuso la existencia de un *interlenguaje*, el cual consiste en un conjunto de reglas independientes del L1 y del L2. La justificación de este interlenguaje se encuentra en el hecho de que

durante el aprendizaje del L2 no siempre se reflejan las estructuras del L1 ni se utilizan las reglas del L2, pues esto último implicaría producciones perfectas e idénticas a las de un nativo, lo cual no sucede (Hoff-Ginsberg, 1997).

El constructo de interlenguaje, conjunta todos los errores sistemáticos y la idea de la adquisición del lenguaje como aprendizaje de reglas pues concibe que los aprendices internalizan su propia versión del idioma objetivo cuando se exponen a él y construyen un sistema que los habilita para hablarlo y entenderlo.

Para los defensores de este modelo, una Gramática Universal (GU) explica los lenguajes primarios así como los interlenguajes. La tarea de los aprendices consiste en conocer las diferencias entre la gramática del L1 y la del L2 y aprender el parámetro establecido para el L2. Así, la primera etapa en el aprendizaje del L2 toma lugar al transferir este último parámetro al interlenguaje, el cual, por el momento, conserva las similitudes con el L1.

Es durante la segunda etapa que el parámetro del interlenguaje se reacomoda con el del L2 contemplando todas sus estructuras. La transferencia y el reacomodo de parámetros se facilita por la GU (Hoff-Ginsberg, 1997).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Tanto el modelo conductista como el interaccionista, retoman en sus explicaciones el fenómeno de la transferencia durante el aprendizaje del L2. Al respecto Wade-Wooley (1999) llevó a cabo un estudio.

Wade-Wooley menciona tres condiciones que se presentan durante la comprensión escrita del L2 y que no se presentan en el L1: la influencia de una capacidad previa de leer, conocimiento lingüístico del L2 limitado y efectos traslingüísticos. Sobre esta última característica llevo a cabo su estudio para conocer la influencia que tenía el L1 en la comprensión escrita del L2 (inglés) dependiendo del sistema ortográfico y fonológico de los idiomas.

Comparó la comprensión escrita de dos grupos con idiomas nativos diferentes, el primero con un sistema ortográfico y fonológico similar al Inglés (Ruso, con un sistema alfabético), el segundo, con un sistema totalmente diferente (Japonés, con un sistema silábico y logográfico).

Los resultados no mostraron diferencias entre los grupos respecto a la comprensión lectora, sin embargo, en tareas específicas de reconocimiento de fonemas y patrones ortográficos, sí encontró diferencias significativas. Los estudiantes rusos demostraron una superioridad en el reconocimiento de fonemas, mientras que los estudiantes japoneses se desarrollaron mejor en el

reconocimiento de patrones ortográficos. Ambos procesos pueden llegar a usarse durante tareas de comprensión lectora (Wade-Wooley, 1999).

Estos resultados indican que la influencia del L1, al menos en la comprensión lectora, no se da a nivel estructural (palabras, oraciones), sino a través de los procesos cognitivos empleados para esta comprensión.

Aprender un L2, es un proceso social y psicológico, pues implica entrar en contacto con personas que hablan otro idioma y que son miembros de otra cultura, no únicamente adquirir nuevo vocabulario y nuevas reglas fonológicas y gramaticales.

El modelo interaccionista propone el fenómeno de aculturación para explicar el aprendizaje del L2. Este fenómeno consiste en la integración social y psicológica al grupo del idioma objetivo, y el grado de aprendizaje dependerá del grado de proximidad social y psicológica. (Owens, 1988; Kohn, 1980; Stern, 1980; Hoff-Ginsberg, 1997).

Durante la primera etapa de la adquisición se establecen algunas relaciones sociales con hablantes del L2, nativos o no, y la interacción es más importante que el intercambio de información, se confía en formas verbales establecidas (ejemplo: *look it, wait a minute*), las cuales son aprendidas como unidades

simples. Se asume que lo que se está diciendo es relevante para la situación o para lo que el hablante está experimentando. Además del rastreo de patrones lingüísticos recurrentes, la estrategia social es integrarse al grupo y actuar como si se supiera lo que se está comunicando, tratando de usar las pocas palabras o frases disponibles.

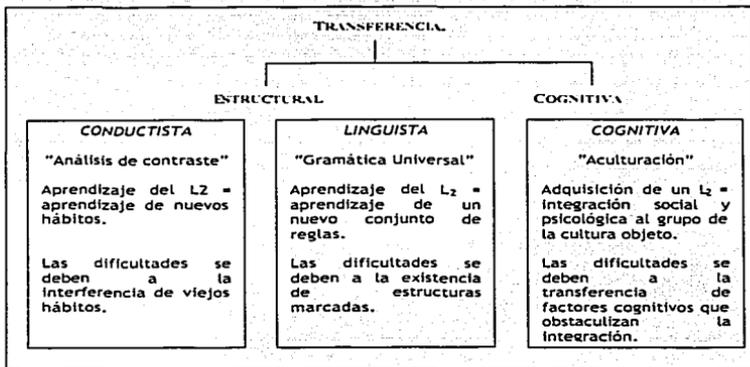
Es hasta la segunda etapa cuando la comunicación es el objetivo y las estrategias utilizadas incluyen el usar lo más posible las unidades lingüísticas que se pueden producir y entender, preocupándose por la comunicación en general y guardando los detalles para después.

En la última etapa, hay una preocupación por las formas correctas y ya se puede aplicar el conocimiento general del lenguaje para el análisis del idioma en particular. Se logra reconocer que aunque las unidades pueden tener diferentes significados, siempre están en relación inmediata con el contexto. Además, durante esta etapa, se logra analizar el discurso de otros, poniendo atención al orden. Durante la producción se trata de hacer lo mismo y representar el mensaje lo más simple posible (Owens, 1988; Hoff-Ginsberg, 1997).

Es quizá debido a que el aprendizaje se concibe como una integración a la comunidad del L2, que el énfasis del modelo es la comunicación y la comprensión de mensajes, dejando subordinada la adquisición de reglas.

Hasta aquí se han presentado los tres modelos principales de aprendizaje de un L2. El Cuadro 2 sintetiza los principios de estos tres modelos y facilita su comparación. Tanto el modelo conductista como el interaccionista, asumen que este aprendizaje consiste en una transferencia, de hábitos y de reglas respectivamente. Sin embargo, si el aprendizaje de un L2 se tratara únicamente de esta transferencia, el éxito de la tarea estaría prácticamente garantizado. El modelo interaccionista no niega la existencia de este fenómeno, pero no la toma tan someramente, pues asume que esta se da al nivel de procesos cognitivos.

CUADRO 2.
MODELOS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL L2.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.2 FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE UN L2.

En el apartado anterior se habló de las semejanzas y diferencias que existen entre la adquisición del primer idioma y el segundo, estas diferencias conllevan factores específicos que intervienen en la adquisición del segundo idioma. Kohn (1980), Cook (1991), Segalowitz (1997) y Clément y Gardner (2001), mencionan que entre éstos se encuentran aptitud, edad, actitud, motivación, estrategias de aprendizaje, creencias, estados afectivos y personalidad.

Algunos de estos factores nos hablan sobre procesos cognitivos (por ejemplo las creencias), los cuales estarían mediando entre el aprendiz y su aprendizaje durante la integración y a la vez influyendo en qué tan bien o qué tan rápido se da el aprendizaje.

Uno de los primeros factores en ser estudiado, fue la aptitud hacia el idioma, el cual decía que algunas personas tienen más "talento" que otras en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, para Cook (1991), estas diferencias son percibidas únicamente en sociedades donde aprender un L2 es tratado como un problema más que como un hecho cotidiano.

El Test de aptitud para lenguas modernas (Modern Languages Aptitud Test, MLAT), es uno de los instrumentos que se utilizaron en investigaciones sobre

aptitudes. Durante su aplicación se pide a los estudiantes que elaboren aprendizaje del L2 en pequeña escala, incorporando cuatro subescalas que predicen el éxito del estudiante. La primer subescala se refiere a una habilidad de codificación fonética, en donde se evalúa que tan bien se puede detectar los fonemas del lenguaje auxiliándose del abecedario fonético. La segunda y la tercera subescalas se refieren a una sensibilidad gramatical y aprendizaje inductivo respectivamente, pidiendo se identifiquen funciones gramaticales en varias oraciones y se generalicen bs modelos. La última subescala, detecta la habilidad para recordar listas de palabras extranjeras con su traducción (Cook, 1991).

Esta postura de las aptitudes, deja al aprendiz pasivo ante sus "limitaciones", pues asume que si no se tiene una aptitud fonética, gramatical y de memoria, el aprendizaje será, en el mejor de los casos, difícil. Sin duda, el aprendiz se enfrenta a varios dilemas durante su aprendizaje, y sus aptitudes le ayudan a solucionarlos, pero estas aptitudes van más allá de las propuestas por el MLAT, pues durante el aprendizaje del L2 el estudiante se enfrenta a tres dilemas en los cuales debe decidir, evaluar y elegir.

El primer dilema al que se enfrenta el novato es la transferencia. En párrafos anteriores hablábamos del papel que tiene el L1 en el aprendizaje del L2, transferencia que durante el aprendizaje influye de manera simultánea positiva y

negativamente. El aprendiz del L2, debe *decidir* cuando esta transferencia está auxiliando su aprendizaje (y por lo tanto permitirla) y cuándo está obstaculizándolo (y por lo tanto debe olvidar su sistema de referencia). Por ejemplo, en las clases de inglés es conveniente olvidar el español como referencia cuando se está aprendiendo la voz pasiva ya que es una estructura poco utilizada en el español, pero para algunos alumnos es útil recurrir al español cuando tratan de aprender la diferencia entre las preposiciones *in-on* (*dentro-sobre*). Un estudiante exitoso es capaz de alternar estas dos situaciones dependiendo de la tarea a la que se enfrente (Stern, 1980).

El segundo dilema al que se enfrenta el alumno, es el de *evaluar* cuándo en una tarea es más importante la comunicación y cuándo la forma lingüística. En el mejor de los casos, los estudiantes logran poner atención a ambos aspectos de manera simultánea. Sin embargo, aquellos estudiantes para los que no es fácil esto, pueden entrenarse para organizar prioridades de comunicación o de forma.

El último dilema al que se enfrenta el estudiante, es aquel que se refiere al aprendizaje intuitivo o racional. Algunos alumnos son aptos en detectar formas lingüísticas en el L2 y generalizarlas sin necesidad de una explicación detallada. Sin embargo, se trata de un aprendizaje diferente al que se da durante la adquisición del L1, y algunos estudiantes logran acceder mejor a la forma a través del análisis sistemático. Ambos aprendizajes son útiles, y un buen

estudiante será capaz de elegir que tipo de descubrimiento de reglas se acopla más a sus necesidades.

Otro factor que despertó el interés de varias investigaciones, fue la edad del aprendiz. Las observaciones indicaban que los niños tenían mayor éxito en el aprendizaje, pues al final, su ejecución era muy similar a la de hablantes nativos. Segalowitz (1997) y Hoff-Ginsberg (1997) sintetizan los resultados a los que han llegado las investigaciones de autores como Oyama, Patkowski, Penfield y Roberts, sin embargo advierten que los resultados son contradictorios y que no podemos llegar a conclusiones.

Quizá el más importante de estos resultados es aquel que se refiere a la existencia de un "periodo crítico" para el aprendizaje de un L2. Este periodo crítico contempla que con la edad se van perdiendo capacidades que auxilian el aprendizaje, como son plasticidad neuronal, capacidad de percibir y de reproducir ciertos sonidos, aunado a un mejor desarrollo del sistema del L1. Al respecto, Ravera (1990) advierte que estas observaciones favorables para los niños no se presentan cuando se trata de un contexto formal (lengua extranjera), pues son ellos, y no los adultos, los que tardan más tiempo para entrar a la etapa productiva.

Pese a estos resultados contradictorios, podemos concluir que independientemente del contexto que nos interese (aprendizaje de un segundo idioma o de una lengua extranjera), los componentes referentes al periodo crítico no están bajo el control del individuo, pues no se tiene la posibilidad de frenarlos o modificarlos una vez adquiridos o desarrollados.

Sin embargo, las investigaciones sobre la edad de aprendizaje proporcionaron otros factores relacionados que afectan de igual manera el aprendizaje del L2, pero ante los cuales se puede llegar a tener un mayor control. Entre estos factores se encontraron tipo de exposición al idioma objeto, motivación, tendencia a un aprendizaje explícito y un aumento de la ansiedad ante situaciones de enseñanza (Segalowitz, 1997; Hoff-Ginsberg, 1997).

Analicemos un poco el aprendizaje del segundo idioma (SL), el cual tanto niños como adultos aprenden como *residentes* de la cultura objeto (recordemos el ejemplo de emigrantes mexicanos en Estados Unidos). A pesar de tratarse del mismo escenario, el contacto que tienen con el idioma no es igual. Mientras que los jóvenes van a la escuela, realizan trabajos en equipo y desarrollan relaciones personales, los adultos necesitan conseguir trabajo, lo cual no siempre requiere de habilidades lingüísticas. Este contacto diferenciado parece colocar a los jóvenes en una situación más favorable para el aprendizaje pues tienen una

mayor exposición al segundo idioma al tener un mayor contacto con nativos (Hoff-Ginsberg, 1997; Clément y Gardner, 2001).

Los modelos conductista y lingüista nos llevarían a concluir que el éxito de los jóvenes se debe a esta exposición, pues facilita la adquisición de hábitos o el descubrimiento de reglas. Sin embargo, el modelo de aculturación, nos hace ver más allá. Regresemos a la descripción del escenario.

Los jóvenes van a la escuela e interactúan con hablantes nativos, sería predecible que la integración social facilitara el aprendizaje. Sin embargo este grupo de jóvenes, al salir de la escuela, parece dividirse en aquellos que utilizan el SL durante sus demás actividades (incluyendo la interacción con miembros de su misma comunidad) y aquellos que parecen "olvidar" el SL, es decir, aquellos que se *integran* a la cultura objeto y aquellos que únicamente se *mezclan* (Clément y Gardner, 2001).

Lo descrito en el párrafo anterior se refiere a una actitud hacia el lenguaje *aditiva* o *sustractiva*. Una actitud aditiva, la encontramos en aquellos estudiantes que evalúan al SL como una nueva habilidad y experiencia enriquecedora. Por otro lado, los estudiantes que perciben riesgo de perder su cultura, sus características personales o incluso su idioma, muestran una actitud sustractiva. Esto explica porque comunidades emigrantes en Estados Unidos

tienen a vivir en el mismo barrio (en Nueva York encontramos el barrio chino, italiano, latino), por una necesidad de defender su idioma, su identidad, una necesidad que es común, pero no exclusiva, de los adultos. Pero además, nos lleva a entender que la edad de aprendizaje no determina el éxito o fracaso por sí sola, sino que ayuda a identificar que a diferentes edades se tiene un contacto diferente con el idioma y que a la vez este contacto se moldea a partir de la actitud que se tenga hacia el SL y su cultura (Kohn, 1980; Cook, 1991; Clément y Gardner, 2001).

Esta influencia del contacto con y la actitud hacia el idioma parece no presentarse de igual manera cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera, pues niños y adultos aprenden en un escenario formal, y aunque las clases tengan una estructura diferente, en realidad se trata de un aprendizaje de *turista*, en donde la exposición al idioma es momentánea. Además, no hay un riesgo *inminente* de pérdida, pues aunque sí hay un riesgo relativo debido a la situación económica mundial, la escuela, el trabajo y demás actividades todavía se realizan en el L1 (LoCastro, 2001; Clément y Gardner, 2001).

En búsqueda de otros factores que influyeran el aprendizaje de un L2, y que incluyera la actitud hacia el idioma, algunos autores se interesaron por la motivación hacia el aprendizaje. La primera descripción que se hace de la motivación contempla su orientación *instrumental e integrativa*. La motivación

instrumental se caracteriza por un deseo de aprender el L2 para lograr alguna meta práctica (por ejemplo, obtener un trabajo, una beca o pasar un examen) mientras que la motivación integrativa por un deseo de tener contacto o identificarse con miembros de la comunidad del L2. A raíz de esta descripción general, se han propuesto modelos que contemplan la existencia de motivación extrínseca e intrínseca. La primera descripción se centraría en la orientación de la motivación, la segunda en los motivos (Cook, 1991; Belmechri y Hummel, 1998; Noels y Lelletier, 2000; Clément y Gardner, 2001).

La motivación intrínseca, se define como el interés en una actividad porque es grata, es decir, se aprende un L2 porque aprenderlo es en sí satisfactorio. Se distinguen tres componentes de la motivación intrínseca, aquellos sentimientos asociados a la exploración de ideas nuevas y adquisición de conocimiento, las sensaciones relacionadas con perfeccionar una tarea o lograr una meta y la estética de la actividad (el placer inserto en la actividad). La motivación intrínseca se encuentra más identificada con una orientación integrativa.

La motivación extrínseca, se define como el interés en la actividad por el deseo de obtener algún beneficio y se identifican tres niveles dependiendo del grado de convicción con el que se realice el aprendizaje. El primer nivel, el de la *regulación externa*, se caracteriza porque la actividad está determinada por beneficios o costos que al ser eliminados desaparece el interés en la actividad,

por ejemplo la necesidad de pasar una materia o cubrir un requisito de empleo. El nivel de la *regulación introyectada*, se refiere a la presión percibida para realizar la actividad y a una sensación de culpabilidad si no se hace, por ejemplo la presión que percibe un estudiante de aprender inglés para pertenecer a un grupo socialmente valorado. El nivel de auto determinación más alto, el de la *regulación identificada*, se refiere a la decisión de realizar la actividad por razones relevantes personales, tales como un mejor desarrollo educativo o profesional. Este tipo de motivación, se encuentra más asociada con una orientación instrumental de la motivación (Noels y Pelletier, 2000).

LoCastro (2001) realizó un estudio enfocado en las actitudes y motivaciones de estudiantes japoneses al aprender inglés como FL. Considerando que ambos factores están altamente relacionados, y bajo el supuesto de que una actitud aditiva y una motivación integrativa predecirían un éxito académico, investigó estos factores de manera directa (cuestionarios en escala likert) y de manera indirecta (grupos focales, reportes escritos), pues notó que cuando se preguntaba a los alumnos sobre sus motivos para estudiar inglés mostraban una orientación integrativa, sin embargo, al pedirles razones, daban motivos instrumentales. (Por ejemplo: "El inglés es interesante... estudiarlo es necesario").

Los resultados del cuestionario (escala likert de cuatro puntos) mostraron una mayor motivación instrumental al considerar al inglés útil para trabajar en el

extranjero (Media= 3.72), vivir en otro país (Media= 3.69), estudiar en el extranjero (Media= 3.69), tener éxito académico (Media= 3.16) y para conseguir un buen trabajo en el país de residencia (Media= 3). Además de esto, se detectó una preferencia general por desarrollar una pronunciación nativa y no tener una motivación sustractiva, pues el 91% de los participantes, rechazaron los reactivos que proponían que el inglés les quitaba su identidad (ejemplo: Dominar otro idioma puede llevar perder la identidad japonesa).

En los reportes subjetivos, los estudiantes dijeron que era importante adquirir normas pragmáticas, y que la habilidad para hacerlo dependía de factores de personalidad, nivel de motivación y la confianza. Predijeron que aquellos que se sienten "incómodos" al viajar a otro país o perciben cierto grado de discriminación, tienen dificultades al adquirir estas normas de uso. Además, durante los grupos focales, mencionaron que es importante aprender la cultura del idioma objeto, pues si no es así, a pesar de tener un buen nivel de gramática y de pronunciación, hay fracaso en la comunicación. Sin embargo, los estudiantes también dijeron que este aprendizaje de la cultura no debe desplazar a la propia.

Con base en estos resultados, LoCastro concluye que una motivación instrumental no debe prejuizarse, pues no sólo la motivación integrativa garantiza un mejor aprendizaje. Propone que se ponga más atención a la necesidad de los

estudiantes por conservar su cultura y a la vez desarrollar habilidades que permitan la comunicación en el L2. La propuesta de LoCastro estaría aprovechando cualquier tipo de motivación y apoyando a estudiantes con una actitud sustractiva (y a la vez a aquellos con una aditiva) para mejorar su proceso de adquisición del L2.

Los interesados en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, también se han preocupado por descubrir aquellas estrategias de aprendizaje utilizadas por lo que se considera un buen estudiante, es decir, por descubrir las conductas, técnicas, pasos o acciones que llevan a cabo para apoyar su comprensión del idioma que estudian (Segalowitz, 1997; Purdie y Oliver, 1999).

Antes decía que la edad es uno de los factores que influyen en el aprendizaje del L2, pero que esta influencia no era por la edad en sí, sino por características que se van desarrollando con la edad. Se distinguen dos grupos de estrategias de aprendizaje, las sociales y las cognitivas -las cuales se pueden subdividir en cognitivas y metacognitivas-. Se ha encontrado que para los aprendices jóvenes las estrategias sociales son más importantes, mientras que para los adultos hay una preferencia por un conocimiento explícito. Estos descubrimientos nos pueden orientar un poco más respecto al tipo de contacto con el idioma.

Purdie y Oliver (1999), llevaron a cabo un estudio en donde investigaron la relación entre la estrategia de aprendizaje utilizada por estudiantes de Inglés como segundo idioma de nueve a 12 años, y la actitud hacia el uso del idioma. Para esto, realizaron entrevistas estructuradas que contemplaba cuatro secciones: antecedentes familiares, educativos y culturales; actitud hacia el idioma en el salón de clases, en lugares de recreo y en casa; creencias sobre su eficacia en el inglés; y uso de estrategias de aprendizaje para el idioma.

Las estrategias de aprendizaje, estaban clasificadas en las utilizadas para recordar eficazmente, en las que se utilizaban procesos mentales, las compensatorias; aquellas que organizaban y evaluaban, y las que contemplaban trabajar con otros; es decir, estrategias cognitivas, metacognitivas y de mediación social.

Los resultados mostraron que había una preferencia por aquellas estrategias que organizaban y evaluaban y por aquellas que implicaban trabajar con otros -estrategias metacognitivas y de mediación social-. Sin embargo encontraron que la percepción de la eficacia y la actitud académica únicamente se relacionaba con estrategias cognitivas y metacognitivas.

Los resultados del estudio descrito en el párrafo anterior nos hablan de un proceso psicológico más oculto. Un proceso que ayuda al aprendiz (niño o

adulto) a percibir, evaluar y decidir sobre su proceso, que lo lleva a decidir que estrategia, que tipo de exposición e incluso motivación es adecuada para cubrir sus objetivos. En el capítulo siguiente hablare un poco más de lo que es este proceso y las investigaciones que se han hecho al respecto.

CONCLUSIÓN.

Se han expuesto los modelos de aprendizaje del segundo idioma, y como cada uno de ellos, coherentes al compromiso que tienen con su aproximación teórica, retoman las dimensiones del lenguaje humano. Sin embargo, ninguno de los tres modelos especifica las diferencias que existen entre el aprendizaje del L2 como segundo idioma (SL) o como lengua extranjera (FL), lo que conlleva limitaciones en sus explicaciones. Recordemos que los contextos de aprendizaje son diferentes en ambas modalidades y, por lo tanto, se trata de procesos diferentes, pues las necesidades del aprendiz en ambos contextos varían (mientras que los emigrantes necesitan el L2 para desenvolverse en su vida diaria, los que aprenden el idioma como FL no).

Pese a esta limitación, las descripciones, arrojan luz sobre el proceso de aprendizaje y sustentan lo que decía en el capítulo anterior, la capacidad de adquirir un idioma -con todas sus implicaciones- es exclusivamente humana.

Al adquirir un segundo idioma, entran en juego varios factores. Factores que facilitan y obstaculizan, que mueven y detienen, que iluminan y oscurecen, pero que también el ser humano es capaz de manejar para sacar provecho de ellos.

Cuando hablaba de los factores que influyen en el aprendizaje del L2, traté de dejar claro que no se trata factores determinantes, sino factores que necesitan conocerse para lograr tener "un buen juego".

Alguna vez, durante un taller de "Estrategias de juego para la enseñanza de derechos humanos", organizado por Roberto Guadarrama, nos divertíamos con el juego de la doble carrera. Recuerdo que éramos dos equipos, uno de ellos tenía todas las cartas a su favor (salud, estabilidad, experiencias); el otro, todo lo contrario.

Al final hacíamos una reflexión y veíamos como a algunos les tocan las cartas ganadoras y terminan el "juego" más rápido. Pero también veíamos que aquellos que tenían obstáculos, también lo terminaban, después de muchas tiradas, más cansados, pero lo lograban.

Veo el aprendizaje del L2 como este juego, a algunos les toca estar en el primer equipo, tener las cartas ganadoras -edad, aptitud, motivación, actitud, estrategias-, a otros no. Pero creo que a partir de ese juego mi percepción sobre el estudiante "no exitoso", sobre el aprendizaje del Inglés en sí, cambió. Primero, llegué a concebir el aprendizaje del L2 como un juego, un juego de doble carrera. Después me di cuenta que los juegos se disfrutan, y que si los docentes de inglés pretendemos lograr que nuestros estudiantes disfruten su

aprendizaje, no hay razón para pedirles las cartas ganadoras, sino investigar qué cartas les tocaron y ayudarlos a jugarlas.

En el próximo capítulo me adentraré en una de estas cartas. La decisión de especificar este trabajo en ella, se debe a que, según percibo, es la que le da al estudiante el papel que merece y un toque de genialidad a su proceso de aprendizaje del L2.

CAPÍTULO 3. TEORÍAS IMPLÍCITAS.

En el capítulo anterior, se hablaba sobre la influencia de factores como la edad, motivación, tipo de exposición y actitud en el aprendizaje del inglés como segundo idioma (SL) o lengua extranjera (FL). Hacia el final del mismo, se planteó la posibilidad de que un factor con un alcance explicativo más amplio, estuviera interviniendo en este proceso. Por ahora nombraré a este factor *conocimiento cotidiano*, pues aunque a lo largo del capítulo se retomen conceptos como creencias, concepciones y teorías implícitas, la idea de que el ser humano construye conocimiento desde su experiencia diaria, es constante en todos ellos.

Esta construcción de conocimiento cotidiano se presenta desde antes de iniciar una educación formal y, por lo tanto, cuando los estudiantes inician el aprendizaje del SL o del FL, ya traen consigo estructuras cognitivas (como la creencia, atribución, categorización o representación) que influyen en el qué y cómo aprenden (Reeve, 1994; Rodrigo, 1997; Richards y Lockhart, 1998).

En este apartado se aborda la explicación de las teorías implícitas y se exponen los estudios que se han realizado en el contexto educativo, así como algunos de

los estudios realizados sobre las creencias en aprendizaje de inglés como SL o FL desde el enfoque del conocimiento cotidiano y sus aportaciones teóricas, para terminar con la propuesta de una investigación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de las teoría implícitas.

El origen del concepto de teoría implícita se encuentra en tres tradiciones de pensamiento e investigación: las atribuciones, la categorización y la representación social. Las tres tradiciones se refieren a representaciones cognitivas y confluyen en las ideas de que el ser humano genera conocimiento a partir de su contacto con la realidad, que este conocimiento esta determinado culturalmente y que tiene un papel funcional (Reeve, 1994; Rodríguez y Gonzáles, 1995).

Las personas necesitan explicaciones de lo que sucede en su entorno. Esta explicación, o *atribución*, tiene efectos en la expectativa y en el valor que se le asigna a una actividad. Es decir, la atribución facilita predecir lo que pasará en el futuro y dependiendo de este resultado la persona se sentirá más o menos atraída a realizar una actividad (Reeve, 1994).

La atribución cumple la función de explicar las percepciones, sin embargo, la percepción es un proceso de clasificación de la realidad, el cual se concreta en el uso de un código lingüístico o representacional, en donde la información es

clasificada y *categorizada*. La influencia de la cultura en el fenómeno de la categorización se da en dos niveles, durante su formación -haciéndola más fina o compleja en función de las necesidades y exigencias del medio- y cuando varias categorías se combinan y estructuran formando esquemas cognitivos (Salazar, Montero, Sánchez, Santoro y Villegas, 1979).

Por otro lado, la *representación social* es un cuerpo organizado de conocimiento que permite al individuo entender su realidad física y social. La representación social está constituida por un condensado de significados culturales que constituyen un marco de referencia para la atribución y la categorización (Jodelet, 1984; Romero y Náteras, 2002).

Desde una aproximación estructural, las representaciones sociales se consideran organizaciones de elementos alrededor de un significado central. Este núcleo de significación, se encuentra determinado por tres componentes, la naturaleza del objeto, la relación del grupo con el objeto representado y la ideología del momento y del grupo (Romero y Nateras, 2002).

Como se dijo antes, el concepto de teorías implícitas engloba el estudio de la atribución, la categorización y la representación social. Rodríguez, Rodríguez y Marrero, (1993) definen teoría implícita como “construcciones personales (de conocimiento), reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y

elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales" (pag. 72). Distinguen la teoría implícita (la teoría utilizada al nivel de creencia) de la teoría (la teoría utilizada al nivel de conocimiento), en que en esta última se utiliza de forma *declarativa* para reconocer o discriminar ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o reflexionar sobre ésta como un cuerpo de conocimiento impersonal, es decir, tienen un cierto grado de *veracidad*.

La teoría utilizada al nivel de creencia, no dispone de una formulación verbal y se utiliza de modo *pragmático* para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas y planificar la conducta, es decir *es* y *es útil* (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En este estudio se entiende por teoría implícita a *un sistema de creencias personales que permanece oculto a quien la sostiene, regulado por la pertenencia a grupos sociales y la adquisición de materiales culturales y que cumple la función de filtrar la información y orientar las tomas de decisiones del individuo*, es por ende, un marco de referencia.

Las teorías implícitas se consideran *episódicas* en su formación, pues se construyen con base en la experiencia y la información sobre la estructura temporal, causal e intencionalidad de la situación, y en su recuperación, pues se recurre a ellas cuando el contexto de uso concuerda con aquel en el que se

formaron (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodríguez y Gonzáles, 1995; Rodrigo 1997; Pozo y Rodrigo, 2001).

La estructura de las teorías implícitas es mixta. Esto implica que la pertenencia a una categoría deja de ser de naturaleza dicotómica para asumir un criterio de grado, lo cual permite sostener tipos de creencia diferentes -no todas las creencias son útiles en todos los contextos-. Sin embargo, siempre se mantiene un cierto nivel de coherencia y consistencia interna, lo que le da su carácter de *representación organizada de conocimiento*. La ausencia de límites definidos facilita que las explicaciones generadas puedan ser utilizadas por personas con creencia diferente, que haya una mayor libertad de interpretación (cuya ambigüedad se resuelve en la comunicación social) y potencia y flexibiliza el pensamiento.

Las teorías implícitas también se consideran *convencionales*, pues se generan como construcciones personales a partir de la adquisición de materiales culturales. De esta manera existe la posibilidad de encontrar varias teorías implícitas en un nivel individual, pero éstas no se diferenciarán mucho de las encontradas en el grueso de la población.

Otra característica de las teorías implícitas es su *carencia de formulación verbal*. Esta característica denota que el individuo no es consciente de la conexión entre

su creencia y la interpretación que realiza de la realidad ni de las relaciones internas de sus creencias.

Por ser esquemas organizados de conocimiento, las teorías implícitas se muestran resistentes al cambio. Recordemos que son conjuntos coherentes contruidos a partir de experiencias cotidianas, que se muestran eficaces para interpretar, predecir y decidir sobre la realidad, sin embargo cumplen el requisito de *flexibilidad*. Gracias a esta, es posible una adecuación a la situación cuando las predicciones y expectativas no se confirman de manera reiterada (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodríguez y Gonzáles, 1995; Rodrigo 1997; Pozo y Rodrigo, 2001).

Resumiendo, las representaciones cognitivas (atribución, categorización, representación social, teoría implícita) son útiles. A través de su carácter ideológico, se está más cerca de la realidad, pues con el fin de no gastar energía innecesaria durante la experiencia con ella, se hace "como si". Dicho de otra manera, existe una tendencia a mantener una consistencia en las representaciones cognitivas, una congruencia entre la cognición y lo que sucede (Salazar, Montero, Sánchez, Santoro y Villegas, 1979; Maffesoli, 1993; Reeve, 1994).

Cuando esta congruencia no se presenta, se genera una disonancia cognitiva, la cual se caracteriza por una sensación desagradable y puede resolverse cambiando la creencia original, cambiando la conducta, cambiando algún aspecto del entorno o añadiendo nuevos elementos cognitivos. Es por esto, que la disonancia cognitiva tiene también un papel funcional específico, ser una fuente de cambio (Salazar, Montero, Sánchez, Santoro y Villegas, 1979; Maffesoli, 1993; Reeve, 1994).

La magnitud de la disonancia está en función de tres variables conceptuales, la importancia que tenga cada uno de los elementos cognoscitivos; el número de elementos consonantes y disonantes, y el grado de sobreposición cognoscitiva -el grado de semejanza que exista entre los elementos cognitivos, entre mayor sea la semejanza, menor será la disonancia- (Salazar, Montero, Sánchez, Santoro y Villegas, 1979)

Por otro lado, las personas se pueden enfrentar a cuatro situaciones generadoras de disonancia cognitiva, ante elecciones -cuando las alternativas posibles tienen ventajas y desventajas por igual-, ante una justificación insuficiente -cuando las explicaciones a las conductas o al entorno carecen de información que la sustente-, ante la justificación de esfuerzo -cuando se ha realizado una actividad que excede las cogniciones del sujeto- y ante información nueva -cuando un

conocimiento nuevo contradice las cogniciones ya establecidas- (Salazar, Montero, Sánchez, Santoro y Villegas, 1979; Reeve, 1994).

Cuando a lo largo del proceso formativo la teoría implícita es incongruente con la teoría científica, se genera esta disonancia cognitiva y el estudiante la solucionará siguiendo una de las cuatro opciones presentadas en párrafos anteriores. El ideal sería que se solucionara a través de la modificación de la creencia, sin embargo, debido a su carácter pragmático, tiende más bien a modificar aspectos de la realidad (Pozo y Rodrigo, 2001).

Este conflicto se genera cuando el profesor entiende al conocimiento cotidiano únicamente como conocimiento previo, sin tomar en cuenta su escenario y epistemología. En el marco de las teorías implícitas, el cambio conceptual no se refiere a la sustitución o adición de creencias, sino a una *modificación* del contenido de la creencia y de sus conexiones con otras para, así, facilitar un uso coherente y consistente del sistema (Rodrigo, 1997; Pozo y Rodrigo, 2001).

Sin embargo, la epistemología del conocimiento cotidiano, puede ser utilizado en la escuela generando conflictos cognitivos suficientes que lleven a cuestionar la funcionalidad de los modelos mentales propios, si se compara explícitamente el conocimiento cotidiano con el escolar, si se enmarca el proceso constructivo en un escenario escolar tomando en cuenta todos sus ingredientes (motivaciones,

sentido de las tareas, formatos de interacción, niveles de discurso apropiados), si se crean puentes que relacionen el conocimiento cotidiano con el escolar -sin perder de vista la identidad de cada uno- y si se logra que los alumnos alcancen el nivel representacional de explicitud -metacognitivo- (Rodrigo, 1997).

El papel del lenguaje en este proceso de cambio es superar las restricciones representacionales que implican las teorías implícitas (debido a su ausencia de formulación verbal) y construir nuevos formatos representacionales. Recordemos un poco lo que se dijo en el capítulo uno al abordar las aproximaciones interaccionistas. El lenguaje es la función semiótica más elaborada, cuando el niño lo adquiere implica que su cognición se ha separado del objeto tangible, y a partir de esta representación externa (la palabra) es que se puede hacer uso del objeto. Pero este uso del lenguaje, también reconstruye las posibilidades cognitivas al generar nuevos usos y sistemas de representación interna. Es por esto que la formulación verbal repercute en la cognición y el aprendizaje de quien lo utiliza (Martí y Pozo, 2000; Pozo y Rodrigo, 2001).

La representación externa del lenguaje, forma sistemas organizados. Se considera un sistema debido a que contiene una estructura, determina lo que es o no posible y es un modelo de la realidad -constituye una manera de representar la realidad-. Pero además, el sistema contiene información explícita

e implícita, y a través de la primera se tiene la posibilidad de inferir la segunda (Martí y Pozo, 2000)

De esta manera, la posibilidad de estudiar las teorías implícitas a través del lenguaje permite conocerlas -pues nos permite inferir- y modificarlas al facilitar nuevos formatos representacionales.

Pozo y Rodrigo (2001), mencionan tres objetivos que se persiguen al estudiar las teorías implícitas, conocer su naturaleza representacional, entender como se organizan y, con base en esto, determinar los proceso de cambio que se requieren.

Tomando en cuenta que el conocimiento implícito se construye a través de la experiencia y se modifica al hacerse accesible a la conciencia (al verbalizarse), y con el objetivo de conocer su naturaleza representacional, Simón, Triana y Camacho (2001), llevaron a cabo un estudio para comprobar si los contenidos del concepto de familia se modificaban con la edad, analizar como evolucionaban las dimensiones utilizadas para caracterizar a la familia y comprobar si con la edad la concordancia entre el conocimiento implícito y explícito era mayor.

A través de entrevistas abiertas -conocimiento explícito- y cuestionarios semiestructurados- conocimiento implícito-, obtuvieron el concepto de familia de

854 niños, adolescente y adultos (5, 8, 12, 16 y 23 años). Durante el cuestionario semiestructurado, se presentaban episodios que reflejaban una estructura social y se pedía dijera si eran o no una familia y por que.

Encontraron 14 dimensiones: familia nuclear, familia nuclear y extensa, coresidencia, contacto y compañía, lazos sanguíneos, biológica simple (adultos que tienen hijos), afecto, vínculos legales, cuidado y crianza, ayuda, compartir, apoyo emocional y comprensión, emociones positivas y sociológica (unidad del sistema social).

Los resultados del cuestionario semiestructurado mostraron que los participantes de menor edad utilizaban un mayor número de dimensiones, mientras que en las entrevistas abiertas, eran los grupos de mayor edad los que utilizaban más dimensiones.

Para analizar la concordancia entre el conocimiento implícito y el explícito, crearon cuatro variables independientes:

1. Disociación a favor del conocimiento implícito (no mencionaban la dimensión en la entrevista, pero si la aceptaban en el cuestionario): encontraron una mayor disociación en grupos de menor edad en todas las dimensiones excepto en la dimensión de lazos sanguíneos, en donde las

- disociaciones se localizaban en los grupos de edades intermedias (8, 12 y 16 años).
2. Disociación a favor del conocimiento explícito (citaba la dimensión en la entrevista, pero la rechazaba en el cuestionario): con porcentajes menores al 50%, hubo mayor disociación en los grupos de mayor edad, en especial en el grupo de 16 años.
 3. Concordancia en ausencia de dimensión (no mencionaba la dimensión en la entrevista y la rechazaba en el cuestionario): encontraron mayor concordancia en los grupos de mayor edad, excepto en las dimensiones de lazos sanguíneos y apoyo emocional y comprensión, donde las concordancias eran en los grupos de menor edad (5 años)
 4. Concordancia en presencia de dimensión (mencionaba la dimensión en la entrevista y la aceptaba en el cuestionario): con porcentajes entre el 10% y 30%, corresponsables encontraron mayor concordancia en el grupo de 23 años; para los lazos sanguíneos los grupos de 12, 16 y 23 años, y para afecto en los grupos de 8, 12 y 16 años.

Con base en estos resultados, los autores dicen que los niños preescolares y escolares son los que en su conocimiento implícito presentan un mayor número de dimensiones al definir familia, sin embargo, debido a que no las retoman en sus explicaciones, no es indicador de conceptos complejos, sino de una fase de formación de éstos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

NO SALE
BIBLIOTECA

Además, algunas dimensiones aparecen en edades tempranas, pero desaparecen con el tiempo y en su lugar surgen otras que son poco representativas en el nivel implícito. Lo que apunta hacia un cambio cualitativo en la complejidad de los conceptos y un cierto grado de convencionalización de los contenidos del concepto como resultado de la instrucción escolar.

Además, este aumento de la concordancia con la edad, indica que el concepto se va concretando y redescubriendo conforme el conocimiento implícito se hace explícito (Simón, Triana y Camacho, 2001).

El estudio anterior muestra como el concepto se va formando con la experiencia y a partir del conocimiento implícito. Sin embargo, este conocimiento, de una manera o de otra se muestra consistente, si no fuera así, se desearía y se recurriría a otras explicaciones.

Para Gómez y Pozo (2001), la consistencia de las teorías implícitas no está en su carácter explicativo (ya que se ve limitado debido a que se trata de un conocimiento situado), sino en su funcionalidad pragmática. Esta consistencia no se limita a criterios de información consciente o inconsciente, sino que incluye varios niveles intermedios y depende también del contenido de las mismas.

Con el objetivo de entender cómo se organizan las teorías implícitas, llevaron a cabo un estudio para identificar los núcleos conceptuales más consistentes de las teorías implícitas en el conocimiento de la naturaleza de la materia y compararon su consistencia con la del conocimiento científico (Gómez y Pozo, 2001).

Asignaron dos tareas a 120 estudiantes distribuidos en seis grupos: 12 a 13 años, 14 a 15 años, 16 a 17 años sin estudios científicos, 16 a 17 años con estudios científicos, adultos novatos en química y adultos expertos en química. La primera tarea consistía en un cuestionario sobre la conservación de la materia, el cual incluía reactivos que planteaban situaciones cotidianas en donde tenía lugar un cambio aparente de la materia (seis cambios químicos, 5 cambios físicos). Para contestar el cuestionario, debían elegir una de cinco opciones de teorías (Interacción, desplazamiento, transmutación, modificación con identidad y modificación de la cantidad)

La segunda tarea era otro cuestionario sobre la naturaleza corpuscular de la materia, y se especificaba en los conceptos de vacío y movimiento intrínseco de las partículas. De igual manera, los reactivos estaban referidos a situaciones cotidianas, y para responderlos se requería elegir una de cuatro opciones de explicaciones científicas.

Ya que el objetivo era identificar la consistencia en las explicaciones de un mismo sujeto en ambas tareas (en los cuatro contenidos) para poder identificar la teoría en la que se basaba esta consistencia, realizaron un análisis de clusters en cada uno de los grupos y cada cuestionario para identificar la manera en la que se agrupaban las respuestas de los sujetos. De esta manera lograron conocer cómo se organizaban, la consistencia de las ideas y las teorías utilizadas.

Encontraron que las respuestas de los químicos eran más consistentes en ambos cuestionarios, ya que se agrupaban en cuatro grandes clusters (cambio físico, cambio químico, vacío y movimiento intrínseco). A pesar de no haber encontrado la misma consistencia en los demás grupos tampoco encontraron criterios alternativos a los propuestos por la teoría.

Para analizar la consistencia en la respuesta de cada sujeto, analizaron la agrupación de sus respuestas tomando en cuenta la categoría mayoritaria y las alternativas. Con este resultado obtuvieron las medias por grupo y contenido (índices medios de consistencia).

Respecto a la conservación de la sustancia, en los índices medios de consistencia, las diferencias más significativas (.004) se presentaron entre los grupos extremos (12-13 y químicos) en los dos contenidos (cambio físico y cambio químico), mientras que en los grupos intermedios se presenta un cambio poco perceptible

en los reactivos de cambio físico, y sólo una diferencia significativa (.05) en los reactivos de cambio químico entre los grupos de 12-13 años y el de adultos novatos.

En todos los grupos, las respuestas ante el cambio físico son más consistentes en comparación con las respuestas al cambio químico. Esto indica que resulta más sencillo establecer relaciones entre distintos fenómenos y utilizar un modelo interpretativo sobre la conservación de la materia cuando se trata de cambios más aparentes, y cotidianos.

Los índices medios de consistencia en las respuestas al movimiento intrínseco (segunda tarea), aumentan significativamente (.0001) con la edad y el nivel educativo. A pesar de que en el grupo de 16-17 son estudios científicos se observa una mayor consistencia en comparación con el grupo de la misma edad con estudios científicos, los autores no hablan de un efecto específico de la instrucción en la consistencia debido a que en los otros 4 grupos no se observa el mismo patrón.

En cuanto a la consistencia en las respuestas a la discontinuidad de la materia (vacío), no se observaron diferencias significativas, pero sí hay una tendencia a hacerse más fuertes con la edad.

Una vez obtenidos los índices de consistencia, identificaron de modo cualitativo (respuesta en porcentaje) la teoría en la que se basaba esa consistencia. En las teorías sobre la conservación de la sustancia, encontraron que la mayoría de los sujetos que se comportaban consistentes (es decir seguían un patrón en sus respuestas), lo hacían recurriendo a una teoría científica -aunque en algunos casos su aplicación resultara en una respuesta incorrecta-. Con base en estos resultados los autores concluyen que las teorías científicas se muestran más consistentes (a comparación de las teorías implícitas), por lo menos en el caso del estudio de la conservación de la materia.

En cuanto a las teorías sobre el movimiento de las partículas, se encontró que había un mayor número de sujetos consistentes conforme aumentaba la edad y que los grupos de mayor edad solían utilizar más una teoría científica. De este modo, de acuerdo con la edad y la instrucción, aumentará la consistencia al utilizar una teoría científica.

Sin embargo, en cuanto a la discontinuidad de la materia, los grupos de novatos, muestran una mayor consistencia al utilizar teorías implícitas que al utilizar teorías científicas. De igual manera que en el movimiento de las partículas, los grupos de expertos, muestran una mayor consistencia al utilizar teorías científicas.

En un análisis general de todos los grupos, encontraron que en las tareas de conservación de las sustancias, el uso de una teoría científica es más consistente, mientras que en las tareas de movimiento y discontinuidad, las teorías implícitas se utilizan con mayor frecuencia.

Los autores concluyen que en dominios cercanos a nuestra realidad existen fuertes teorías implícitas, cuya consistencia varía en función de su contenido. Cuando estas teorías se han originado en la percepción de objetos más cotidianos, es decir, a partir de experiencias más cercanas, se muestran más consistentes, persistentes y más difíciles de modificar con la instrucción.

Sin embargo, los autores explican que la consistencia y eficacia de una teoría, aumenta si tiene la capacidad de transferirse a otros contextos. A diferencia de las teorías implícitas, las teorías científicas están basadas en un lenguaje más formal y abstracto, que -como se dijo en párrafos anteriores- además de incrementar su coherencia argumentativa, también aumenta su capacidad de transferencia a otros contextos (Gómez y Pozo, 2001).

Los autores del estudio anterior, hablaban sobre las "tonalidades" que va tomando el conocimiento implícito. Localizan en uno de los extremos al conocimiento inconsciente y en el otro al consciente. Correa y Rodrigo (2001), agregan otra dimensión al conocimiento cotidiano, una dimensión perspectivista.

El planteamiento perspectivista entiende al conocimiento como el resultado de una construcción subjetiva y plural. Entender esta dimensión arroja luz sobre la modificación de las teorías implícitas, desde un contexto escolar, al entender que durante el aprendizaje formal se analizan y comparan diversas creencias sobre la realidad; las de los estudiantes, las del docente y las de la ciencia (Correa y Rodrigo, 2001).

Para lograr ponerse en el punto de vista del otro -asumir una perspectiva diferente-, primero es necesario elaborar un esquema propio, saber que éste puede modular la interpretación de la realidad y entender que es sólo uno de los muchos puntos de vista posibles. De esta manera, se cuenta con más de un esquema sobre un mismo dominio, los cuales son susceptibles de ser comparados y evaluados.

Estos esquemas, como ya se ha dicho, hacen más perceptible cierta información, sin embargo, su grado de efecto, también va a depender de la situación contextualizada en la que se active.

Entendiendo que a partir de la comparación de diferentes esquemas se puede acceder al moldeamiento de los mismos -en otras palabras, a partir de la disonancia cognitiva que se genere por la poca traslapación de teorías, se accede al cambio-, Correa y Rodrigo (2001) diseñaron dos contextos de activación de esquemas, un contexto único -en donde se pedía a los participantes que

caracterizaran la conducta de dos personajes activando una teoría-, y un contexto múltiple -en donde para la caracterización requerían activarse dos teorías, pues los personajes "opinaban" diferente-, este último contexto implicaba comparar las teorías.

El objetivo de las investigadoras era analizar el efecto del contexto de activación y conocer que resultaba más costoso cognitivamente, si modificar al personaje (contexto) o modificar la idea (contenido de la teoría). Los objetivos de esta investigación, se engloban en el tercer objetivo del estudio de las teorías implícitas, determinar los procesos de cambio que se requieren cuando se intenta modificar el conocimiento cotidiano.

Aplicaron a 225 estudiantes un cuestionario de teorías implícitas sobre el medio ambiente para conocer el esquema sostenido por los sujetos. A partir de este cuestionario, seleccionaron a los que sostenían una teoría implícita ecologista (60) y los enfrentaron a tres tareas.

Elaboraron tres diálogos según los dos contextos de activación, una teoría compartida (personajes y participantes ecologistas), una teoría no compartida (personajes desarrollistas y participantes ecologistas) y dos teorías (un personaje ecologista, otro desarrollista y participantes ecologistas). En ninguna de las conversaciones se especificaba la teoría sostenida por los personajes. Para las

tres condiciones se elaboraron 73 frases, las cuales aparecían en la misma secuencia para controlar los cambios de personaje o creencia.

Para cada sujeto, midieron el tiempo de verificación (de respuesta), el porcentaje de juicios correctos y realizaron un análisis de varianza (MANOVA) obteniendo medias para cada ítem y sujeto.

Encontraron que los tiempos de verificación eran más cortos en el contexto de dos teorías y existían diferencias significativas en cada una de las tres condiciones.

En cuanto al porcentaje de juicios correctos, este fue más elevado en el contexto de dos teorías, sin diferencias significativas con el contexto de una teoría compartida y sí en el de una teoría no compartida.

En la congruencia de las frases con el autoesquema no se observaron diferencias respecto al tiempo de respuesta, pero se observó una mayor precisión cuando el contexto de activación era similar al autoesquema.

En el cambio de personaje y contenido, encontraron que el cambio de personaje asociado al cambio de contenido tenía efecto en el tiempo de verificación, es

decir, el tiempo de verificación disminuía cuando se cambiaban tanto personaje como contenido y se ententecía cuando únicamente se cambiaba el contenido.

Con base en sus resultados, los autores concluyen que la mayor precisión y rapidez en los juicios, se logra cuando se presentan dos teorías, o sea, los contextos en donde se presentan dos teorías son más facilitadores para activar la creencia. Estos contextos facilitan ejercer el perspectivismo conceptual, lo que permite una mayor flexibilidad cognitiva.

Las autoras proponen que los escenarios más idóneos para el cambio de perspectiva son aquellos en los que se permite la activación de varias creencias que se confronten entre sí. Sin embargo, advierten que estos contextos no son indicados cuando llegan a activar contenidos significativos para los alumnos (aunque resulte motivador), si después de esto, se espera que se moldeen otras creencias. Desde el marco de la disonancia cognitiva, la observación que hacen las autoras se explica por el traslape cognitivo que se presenta.

El papel de la argumentación vuelve a surgir en este estudio, pues a pesar de haber encontrado que en esta tarea específica, era más costoso cambiar de personaje (los participantes se mostraron flexibles a los cambios), las tareas en donde se pida explicar o defender otras perspectivas serán más complicadas. En estas tareas, el proceso de argumentación ayudaría a comprender otras

perspectivas y mejorar la comprensión de la propia y, si es necesario, modificarla.

Hasta aquí se han expuesto estudios sobre las teorías implícitas que cubren los objetivos que enlistan Pozo y Rodrigo (2001). El primer estudio nos habla del contenido de las teorías implícitas y como este se va modificando, más que con la edad, con la experiencia de instrucción formal e informal. El segundo estudio habla sobre como estas teorías se relacionan entre sí y porqué se mantienen consistentes, y el último se acerca a una propuesta de cambio conceptual.

Se han realizado algunos estudios en el campo del aprendizaje del inglés con interés en el conocimiento cotidiano. Sin embargo no entienden a este conocimiento cotidiano como una *teoría implícita*¹; es decir, como un sistema organizado de conocimientos, construido culturalmente, consistente, flexibles y a la vez útiles. En la siguiente sección expongo estos estudios tratando de hacer la comparación entre ellos y los que se ya han expuesto sobre teorías implícitas.

¹ Únicamente me refiero a los estudios que se encontraron en la revisión bibliográfica, en los cuales no se menciona el término "teoría implícita".

3.1. ESTUDIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO COTIDIANO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.

Igual que las teorías implícitas, las creencias son una realidad psicológica para los alumnos, pues influyen en la forma en que éstos se enfrentan al aprendizaje del inglés, en los motivos de aprendizaje y en las metas que se fijan, pero además, para que las creencias tengan este efecto no es necesario que sean verdaderas (Richards y Lockhart, 1998; Cotterall, 1999; Yang, 1999; Benson y Lor, 1999).

Las creencias que el estudiante de inglés forma, se generan a través de su experiencia como aprendiz del idioma y a partir de antecedentes culturales. En 1987, Horwitz diseñó el Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Idiomas (Beliefs About Language Learning Inventory, BALLI), diseñado para detectar diferencias individuales en las creencias de estudiantes sobre el aprendizaje de SL o FL, sin embargo, también se ha utilizado para detectar diferencias entre grupos culturales. En 1998, la autora hace una revisión de los estudios que han utilizado el BALLI y advierte que durante la construcción del instrumento se dejaron fuera los reactivos que reflejaban una idiosincrasia, y que esto puede explicar las similitudes que se han encontrado entre diferentes grupos étnicos.

Recordemos que a través de la ideología el individuo está más cerca de su ambiente. Es por esto que, antes de generalizar los resultados sobre las similitudes entre grupos culturales, se debe de tomar en cuenta el contexto de aprendizaje y la edad de los sujetos estudiados, pues puede ser esto lo que explique las similitudes. Cuando Horwitz hace su advertencia, se encuentra preocupada por los estudios que han utilizado su instrumento y cuyas conclusiones apuntan hacia una ideología "universal" en estudiantes de segundas lenguas, principalmente por que es precisamente esto lo que dejó fuera del instrumento; cuestiones ideológicas (Bondy, 1990, en Richards y Lockhart, 1998; Horwitz, 1999; Yang, 1999).

Se identifican tres razones para estudiar las creencias: para identificar creencias que pudieran reflejar el tipo de aprendizaje (por ejemplo, un aprendizaje autónomo), para favorecer un entendimiento de la relación entre las creencias de los estudiantes y su comportamiento en programas institucionales y, quizá el más importante, para obtener la perspectiva del alumno sobre un tema que algunos investigadores y maestros han proclamado su área de dominio (Cotterall, 1999).

Estas creencias se agrupan en siete categorías: las creencias sobre la naturaleza del inglés -preconcepciones sobre los rasgos distintivos del idioma que llevan a los estudiantes a enfocar su aprendizaje-; creencias sobre los hablantes nativos y

cómo éstos usan el idioma; creencias sobre las cuatro destrezas -dependiendo de la destreza que considere más importante se interpretarán y utilizarán las actividades-; creencias sobre lo que es una enseñanza eficaz; creencias sobre cómo se aprenden los idiomas; creencias sobre el comportamiento adecuado dentro del aula, y creencias sobre uno mismo -auto-evaluación- (Richards y Lockhart, 1998; Cotterall, 1999; Horwitz, 1999).

Se han llevado estudios para detectar el papel de algunas de estas creencias en el aprendizaje del inglés. Entre estos estudios encontramos el de Cotterall (1999), quien detectó las creencias de 131 estudiantes de inglés como SL sobre el papel del maestro, el papel asignado a la retroalimentación, la sensación del alumno sobre su auto-eficacia y la naturaleza del aprendizaje de idiomas. El autor considera que estas creencias influyen en la autonomía durante el aprendizaje del SL, y que un papel autónomo por parte del estudiante facilita el aprendizaje.

Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes definen el papel del maestro como la ayuda que éste da a los estudiantes para tener un aprendizaje eficaz, la discusión con ellos respecto a su progreso, creación de oportunidades de práctica, explicación del objetivo de las actividades, decirles qué hacer en su aprendizaje, identificar dificultades de los estudiantes y aplicar exámenes. Además de esto, los estudiantes creen que el maestro no debe decidir el tiempo

que el estudiante le dedica a la actividad ni establecer los objetivos de su aprendizaje.

Junto con esto, las creencias de los estudiantes muestran una mayor confianza en el maestro para proporcionar una adecuada retroalimentación en comparación con la que pueden obtener de ellos mismos o de sus compañeros de clase. A pesar de que los estudiantes se definen como capaces de pedir ayuda cuando la necesitan, identificar sus fortalezas y debilidades, planear su aprendizaje, encontrar formas de práctica y establecer metas, el 43% dice no poder medir su progreso y sólo el 31% sabe revisar su trabajo para detectar errores. Cotterall llama la atención sobre este hecho, pues durante las clases de inglés es común que sean los propios estudiantes los que monitorén su trabajo.

En cuanto a la sensación de auto-eficacia, encontró que la mitad se consideraba con una habilidad promedio, mientras que el 30% por debajo del promedio. Esta habilidad consistía en tener un aprendizaje exitoso, obtener calificaciones esperadas y poder encontrar formas eficaces de aprendizaje, sin embargo, no había el mismo nivel de habilidad percibida con respecto a la producción escrita.

Respecto a las creencias sobre los factores que afectan el aprendizaje del idioma -la naturaleza del aprendizaje del idioma-, los estudiantes dicen que tener errores es normal, que personas diferentes aprenden de manera diferente, que

aprender un idioma toma mucho tiempo y que es necesario saber las reglas antes de poder comunicarse. Acerca de lo que determina un aprendizaje exitoso los estudiantes reportan, en orden de aceptación, aquello que ellos hacen fuera y dentro del salón, seguido de lo que hacen el maestro y sus compañeros dentro del salón.

Los resultados del estudio de Cotterall muestran una tendencia a la autonomía en las creencias de sus estudiantes, sin embargo el autor propone que se les entrene para monitorear y evaluar su aprendizaje pues es en estos factores en donde se perciben débiles y son papeles que, para los defensores de un aprendizaje autónomo, se espera que el estudiante lleve a cabo.

Para Cotterall, y la didáctica de la Forma Silenciosa (ver Anexo 1), el aprendizaje autónomo es "ideal", pues implica que los estudiantes no se limitan a lo que el maestro de idiomas les ofrece para adquirir o aprender el idioma, facilita que encuentren estrategias de aprendizaje que les funcionen de manera particular, que utilicen sus recursos internos y generen las conclusiones y reglas que consideren necesarias (Richards y Rodgers, 1998; León, 2001).

Antes de pasar a la exposición del siguiente estudio, es conveniente abrir un paréntesis y analizar la correspondencia del estudio de Cotterall con los estudios de teorías implícitas. Este estudio reporta las creencias de los alumnos de inglés,

pero estas creencias están definiendo un concepto (maestro, retroalimentación, aprendizaje). Si recordamos un poco el estudio sobre el contenido conceptual de familia (Simón, Triana y Camacho, 2001), encontramos que ambos estudios hablan sobre los contenidos de los conceptos. Sin embargo, Cotterall, también habla de la influencia que tienen estos contenidos en el proceso de aprendizaje del idioma (facilitan o entorpecen un aprendizaje autónomo).

Por ahora dejaré la similitud entre este estudio y los de teorías implícitas en el hecho de que cumplen uno de los objetivos al estudiar estas últimas, el de identificar la naturaleza representacional del conocimiento cotidiano.

Retomando lo que se decía algunos párrafos arriba, el aprendizaje autónomo, exige al estudiante identificar la estrategia, o estrategias, de aprendizaje que le convengan. Las creencias también toman un papel importante en esta elección. Yang (1999) investigó como las creencias sostenidas influían en la estrategia de aprendizaje empleada por 505 universitarios de Taiwán estudiantes de inglés como FL.

Yang (1999) aplicó tres instrumentos: el BALLI (el cual incluye creencias sobre aptitud, dificultad para el aprendizaje, naturaleza del idioma, estrategias de aprendizaje y comunicación, motivaciones y expectativas, y auto-eficacia), el STILL (Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas, Oxford) y un

cuestionario abierto sobre creencias, estrategias, antecedentes individuales, motivos, esfuerzo y perfeccionamiento del Inglés. Este último instrumento sirvió para aclarar los datos arrojados por el BALLI y el STILL.

Los resultados del inventario de creencias mostraron que los estudiantes que se percibían aptos, esperaban aprender bien el idioma, además de que el 85% aceptó la idea de que algunas personas tienen una habilidad especial para aprenderlo. Aprender el idioma era importante porque era un idioma internacional, para tener mayores oportunidades de trabajo y amigos americanos (lo que nos remite a una motivación extrínseca).

Sobre la naturaleza del aprendizaje del idioma, el 92% rechazó la idea de que para decir algo en inglés era importante decirlo correctamente y el 97% aceptaba que era importante tener una buena pronunciación.

Sobre el estudio formal del idioma, aquellos alumnos influenciados por métodos tradicionales (gramaticales) sostenían creencias que enfatizaban la importancia del estudio de la estructura (55%), sin embargo, había alumnos que rechazaban este tipo de aprendizaje poniendo más énfasis al *aprendizaje del lenguaje en uso*.

En el inventario de estrategias se encontraron seis factores (o subgrupos):

1. Estrategias de práctica oral formal: estrategias enfocadas en la práctica de la producción oral, tales como practicar sonidos en inglés, imitar a hablantes nativos, repeticiones orales de palabras nuevas, poner atención cuando alguien habla y usar frases o palabras similares cuando no se sabe la palabra exacta en inglés.
2. Estrategias de compensación: estrategias utilizadas para compensar la falta de conocimiento, entre las que se encontraban leer sin prestar atención a cada palabra, adivinar el significado de palabras desconocidas, usar gestos o inventar palabras para transmitir mensajes, tratar de adivinar lo que la otra persona va a decir y usar dibujos para recordar nuevas palabras.
3. Estrategias sociales: aquellas que involucraban a otras personas, por ejemplo, pedir a la otra persona que repita o hable más despacio cuando no se entiende la conversación, pedir a hablantes del inglés que corrijan errores cuando se habla, pedirles ayuda o practicar con otros estudiantes.
4. Estrategias metacognitivas: estrategias que permitían el control del aprendizaje a través de la planeación, monitoreo, evaluación y control sobre emociones y motivos. Entre estas estrategias se incluían encontrar una mejor manera de aprender inglés, monitorear errores, repasar las lecciones, evaluar su proceso, establecer objetivos para mejorar su inglés, estructurar horarios para estudiar, tratar de relajarse o compartir sus sentimientos sobre el aprendizaje cuando se detectaban nerviosos o tensos.

5. Estrategias de práctica funcional: estas estrategias incluían la búsqueda activa o la creación de oportunidades para practicar inglés de manera funcional (recordemos la dimensión funcional del lenguaje) tales como ver programas de televisión o películas en inglés, buscar oportunidades para hablar en inglés, preguntar para aclarar y verificar, evitar traducciones literales, leer en inglés y usar palabras en inglés de diferentes formas.
6. Estrategias de memoria cognitiva: involucraban un análisis directo, transformación, asociación o síntesis del inglés que intencionalmente o no facilitan una memorización. Se incluyeron asociaciones entre el material nuevo y el conocido, separar palabras para obtener el significado, encontrar patrones y usar imágenes mentales para recordar palabras.

Yang (1999) analizó las correlaciones entre las creencias y las estrategias encontrando que las creencias sobre la auto-eficacia, el valor y la naturaleza del idioma se relacionaban con los seis factores de las estrategias, las creencias sobre la aptitud correlacionaba con las estrategias de práctica funcional, de memoria y metacognitivas, y las creencias sobre el estudio formal correlacionaban negativamente con la estrategia de práctica oral. Estas correlaciones soportan la idea de que algunas creencias de los estudiantes restringen el número de estrategias empleadas en el aprendizaje.

Sin embargo, Yang reporta datos controvertidos en su estudio, pues alumnos que creían que la práctica oral era más importante, también creían que los errores se debían corregir desde el principio (lo cual limitaba su práctica oral) y, por otro lado, algunos alumnos que consideraban la memorización importante reportaban pocas estrategias de memorización. El autor explica que esto último puede deberse a la concepción que los estudiantes tienen de la memorización, una memorización mecánica, y que por lo tanto utilizan estrategias que facilitan este tipo de memoria.

El autor explica que hay una relación cíclica entre creencia, motivación y estrategias, esto es, se afectan mutuamente. Sin embargo, en sus conclusiones propone que los maestros de inglés tomen en cuenta las creencias de los estudiantes y faciliten sus modificaciones hacia creencias que lleven a estrategias de aprendizaje más eficaces, lo cual no toma en cuenta la relación cíclica que él mismo propone, pues asume que a partir de la modificación de la creencia se modificará la estrategia, sin tomar en cuenta el papel que tiene la motivación y la interrelación entre los tres factores.

Abriendo un segundo paréntesis, este estudio de Yang, habla de una organización de conceptos como creencia, estrategia y motivación. El mismo autor propone una relación cíclica, aunque más bien se trata de un sistema estructurado. Tanto este estudio como el de Gómez y Pozo (2001) abordan el segundo objetivo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

cuando se investiga sobre teorías implícitas, entender como es que este conocimiento cotidiano se organiza.

Aquí terminan las comparaciones entre los estudios. Los dos estudios que se han expuesto hasta aquí, defienden la idea de que a partir del conocimiento de las creencias de los alumnos se puede acceder a estrategias que permitan modificarlas cuando estas no se muestran funcionales.

Sin embargo, recordemos que para que esta modificación se de, es necesario, si conocerlas, pero también entender su organización. Yang se acerca a esta organización, pero su propuesta de cambio la ignora. El siguiente estudio genera un puente -más que una comparación- entre estos estudios y la perspectiva de las teorías implícitas, al proponer un análisis de datos diferente.

En 1999, Benson y Lor, aceptan que las creencias influyen en las actitudes y conductas de los estudiantes y, que a pesar de que algunas de estas actitudes y conductas favorecen el aprendizaje, los alumnos pueden aprender siguiendo sus propias preferencias. Es decir, una conducta autónoma, una variedad de estrategias, una motivación fuerte ayudan a que el alumno aprenda mejor el inglés, sin embargo un alumno que prefiera solo la memorización, o un papel del docente más de controlador en lugar de monitor, puede de igual manera aprender el idioma.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Estos autores inician una reflexión sobre la manera de estudiar y organizar las creencias, y proponen un modelo teórico en donde las concepciones sobre el lenguaje y su aprendizaje engloban cierto tipo de creencias.

Las concepciones se estudian desde la perspectiva del acercamiento al aprendizaje, la cual define éste como un cambio cualitativo en la manera en que el estudiante ve, experimenta, entiende y conceptualiza algo de la realidad. El acercamiento al aprendizaje se moldea a partir de los objetivos, la auto-percepción de habilidad, el método de enseñanza-evaluación y la atribución del estudiante, aspectos que se concretan en la formación de una creencia.

Estas creencias están contextualizadas y no necesariamente se sostienen en todas las circunstancias, pues son recursos cognitivos funcionales -los estudiantes las utilizan para dar sentido y enfrentarse a contenidos y contextos de aprendizaje-.

La diferencia entre concepción y creencia reside en que las concepciones identifican cuál es el objeto y los procesos de aprendizaje, mientras que las creencias dicen qué de este objeto y procesos es cierto. Por lo tanto, las concepciones implican un nivel de análisis más elaborado (Benson y Lor, 1999).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Después de entrevistas individuales a estudiantes universitarios de Hong Kong, Benson y Lor identificaron dos tipos de concepciones sobre el aprendizaje, una concepción cuantitativa (memorización) y otra cualitativa (entendimiento). Los autores organizan las creencias de acuerdo a estas concepciones. En la concepción cuantitativa incluyeron las creencias que definían al idioma como una colección de datos (necesitas practicar, necesitas trabajar con el maestro, necesitas construir una buena base, necesitas poner atención a todos los aspectos del idioma), y en la concepción cualitativa incluían las creencias que definían al inglés como un ambiente extraño al que se debe de dar sentido (necesitas poner atención a tu necesidades, necesitas poner atención al lenguaje en uso, necesitas exponerte al idioma).

Con este análisis de datos, los autores proponen que para modificar las creencias que sean disfuncionales también se deben de modificar las concepciones que las subyacen. Sin embargo aceptan que para determinar si una creencia es disfuncional o no, se debe de tomar en cuenta el contexto de aprendizaje.

Para resumir los estudios anteriores, Cotterall deja clara la importancia de las creencias en el aprendizaje, Yang habla sobre su organización núcleo complejos y Benson y Lor muestran la necesidad de un marco teórico más amplio al de las creencias, un marco que estaría explicando la construcción de estas creencias y su relación con otros factores.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

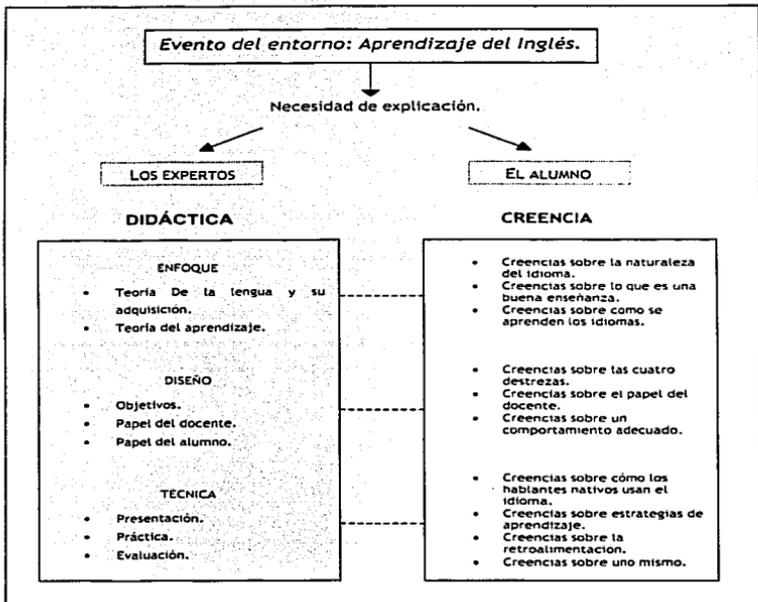
Antes de continuar, recordemos las categorías de las creencias (creencias sobre la lengua, sobre el aprendizaje, sobre las destrezas a desarrollar, sobre el docente, sobre el alumno y sobre las estrategias). Al hablar de una didáctica en la enseñanza de lenguas, encontramos estos mismos factores, el cuadro 3 muestra esto de manera gráfica.

Cuando se define una didáctica en lenguas extranjeras, se contemplan tres niveles de definición: el enfoque, el método y la técnica. El enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje. En el diseño se incorporan los objetivos, el papel del docente y del alumno. Por último, la técnica materializa el enfoque y el método, es decir, explica de manera detallada cómo se debe presentar el contenido, como se practica y cómo se evalúa. Es decir, una didáctica es un *sistema de conocimiento explícito* (Richards y Rodgers, 1998; León, 2001)

La perspectiva de las teorías implícitas, explica la organización y formación de creencias en el aprendizaje de inglés desde un marco de referencia más amplio al de las concepciones propuestas por Benson y Lor (1999). Al asumir que cuando los estudiantes inician el estudio del inglés han formado preconcepciones sobre la lengua y el aprendizaje, que estos factores se encuentran organizados y que se "materializan" en conductas específicas, podemos decir, al igual que con las

didácticas, que se trata de un *sistema de conocimiento*, sólo que esta vez, el sistema es *implícito*.

CUADRO 3.
TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.2. METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.

Correa y Camacho (1993) sugieren una metodología general para realizar estudios en teorías implícitas. Dividen esta metodología en cuatro fases, las cuales cubren los tres objetivos de investigación en este campo: el análisis exploratorio de las teorías implícitas, análisis de la síntesis de conocimiento, análisis de la síntesis de creencias y el análisis funcional de las teorías implícitas.

A lo largo de estas fases, se conjuntan técnicas cualitativas, cuantitativas y etnográficas. Consideran que cada una de estas técnicas ayuda a cubrir los propósitos específicos de cada etapa y consolidan las siguientes. Como los mismos autores comentan, parten de aproximaciones más cualitativas en donde "se intenta un mínimo grado de distorsión de la realidad, para recurrir posteriormente a procedimientos experimentales" (p.124).

Para la fase exploratoria, proponen iniciar con una revisión histórica con el propósito de recopilar los modelos culturales sobre el campo de estudio. Esta revisión permite acceder al conocimiento cotidiano, es decir, contar con un esquema conceptual a partir del cual reconocer información pertinente para el interés de investigación.

Las fuentes para este análisis son textos literarios, documentos científicos, revistas o periódicos. En general, todo recurso que permita identificar el momento en el que una determinada teoría surge, o sea, cuándo, por qué y cómo se expresa (Correa y Camacho, 1993).

Con esta revisión, se tiene la posibilidad de elaborar series de frases que sintetizen las ideas centrales de cada teoría detectada. Estas frases se utilizan como iniciadoras de un diálogo a través del cual se tiene acceso a formulaciones verbales del conocimiento cotidiano.

Para obtener estas ideas, se organizan grupos de discusión (que se graban) en donde se favorece la expresión de los participantes sin juzgar el contenido de sus intervenciones, aunque sí se pide expliquen el sentido de éstas.

Cuando se ha terminado con los grupos focales, se elaboran las transcripciones para poder seleccionar las frases que más se relacionen con el esquema de las teorías incluidas. Esta selección la hace un grupo de expertos en el tema, quienes evalúan la longitud, claridad y frecuencia de mensajes.

Durante la fase de síntesis de conocimiento, se tiene acceso a elaborar un cuestionario con las frases seleccionadas. Cada uno de los enunciados debe ser evaluado, por otro grupo de participantes, en función de su identidad

(correspondencia) con una o varias de las teorías contempladas (Correa y Camacho, 1993).

Esta tarea permite tener una clasificación del conocimiento cotidiano. Es decir, en lugar de tener un esquema netamente teórico, se tiene un marco de referencia para el conocimiento cotidiano sin perder de vista al teórico.

En la tercera fase, análisis de la síntesis de creencias, se elabora un segundo cuestionario. La función de este instrumento es identificar si las creencias detectadas se organizan (o agrupan) de la misma manera que lo hacen los enunciados teóricos. Con base en esto, se puede detectar si el hombre de la calle interpreta su realidad desde una sola teoría implícita o desde varias (Correa y Camacho, 1993; Gómez y Pozo 2001).

A diferencia del primer cuestionario, durante éste, el participante únicamente tiene que decir en qué medida coincide con la frase, generalmente a través de escalas tipo likert.

Tras esta aplicación, se eliminan los reactivos -y sujetos- extremos e intermedios por carecer de valor diagnóstico. Correa y Camacho (1993), señalan que el valor diagnóstico del reactivo depende de encontrar todos los niveles de identificación con la teoría. Es decir, cuando para un reactivo, todos los sujetos contestan igual

(no presentan variación), se puede esperar que en futuras aplicaciones suceda lo mismo y, por lo tanto, no hay razón para contemplarlo. Cuando esta misma situación se presenta en un sujeto, se puede inferir que no realizó la tarea correctamente, pues, aunque se contempla que pueda estar de acuerdo con más de una teoría, al menos dos de ellas son contradictorias.

Para las aplicaciones y reactivos no eliminados, se obtienen índices de correlación y se identifican los componentes principales. A partir de estos índices, se constituye un modelo factorial que identifica a los reactivos con las teorías. El modelo se prueba con otra muestra para descartar artefactos estadísticos, utilizando el cuestionario de creencias reducido (Correa y Camacho, 1993).

Cuando el cuestionario ha pasado y superado esta prueba, se tiene acceso a establecer los puntos de coincidencia y discrepancia entre las teorías científicas y las implícitas, pasar a la fase del análisis funcional de las teorías implícitas.

Durante esta última fase, se asigna a cada sujeto una puntuación para cada teoría científica y se predice su pertenencia a una de ellas. Sin embargo, estudios como los de Triana (1993), Marrero (1993) y Arnay (1993), han demostrado que los sujetos no sostienen una sola teoría, sino una combinación coherente de ellas. Esto sucede cuando los factores que se encuentran durante el

análisis del instrumento no concuerdan con las teorías científicas que se contemplaron durante sus construcción.

A través de esta descripción, queda claro el proceso que siguen las investigaciones en teorías implícitas y, sobre todo, su relación con las creencias vistas como unidades simples. La tabla 2 presenta un resumen de las fases del procedimiento y los objetivos que se persiguen en cada una.

TABLA 2.
OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO EN EL ESTUDIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

OBJETIVOS	FASES DE INVESTIGACIÓN
ENTENDER LA NATURALEZA REPRESENTACIONAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.	Análisis exploratorio de las teorías implícitas. Análisis de las síntesis de conocimiento.
DETERMINAR COMO SE ORGANIZAN LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.	Análisis de la síntesis de creencias.
IDENTIFICAR LOS PROCESOS DE CAMBIO QUE SE REQUIEREN.	Análisis funcional de las teorías implícitas y su influencia en procesos cognitivos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIÓN.

A lo largo de este capítulo se presentó el enfoque de las teorías implícitas para el estudio del conocimiento cotidiano. Es evidente, que se trata de una perspectiva más elaborada que la de las creencias, pero no apartada.

De alguna manera, las creencias materializan este conocimiento en unidades simples. Pero dejar el estudio de las creencias en ese nivel, sería como leer *Hamlet*, entender la trama, enamorarnos de sus rimas y desilusionarnos del trágico final. Ciertamente, esta primera lectura es hermosa, pero seguimos sin entender por qué una muerte y todo lo que ella desencadena es trágico. Cuando lo vuelvo a leer, después de haber leído otros escritos sobre la obra, entiendo que la tragedia no es la muerte, sino su negación.

Tuve esta misma impresión cuando las lecturas sobre creencias en el aprendizaje del inglés (y por supuesto discusiones con el tutor) me llevaron a lecturas sobre teorías implícitas. Las teorías implícitas me facilitaron entender por qué un alumno sostenga una creencia sobre el papel del docente, sobre las estrategias que debe seguir y, sobre todo, sobre el papel que él juega en su propio proceso, afecta su aprendizaje, porque todas en conjunto, ayudan al estudiante a percibir, comprender y actuar en el aula.

CAPÍTULO 3. TEORÍAS IMPLÍCITAS.

Retomando el juego de cartas del que hablaba en el capítulo anterior, descubrí que sí veo a los alumnos desde el pizarrón, parecen tener cartas que no forman un juego (ni bueno, ni malo), que son incoherentes o incluso bizarras. Pero que sí, igual que los investigadores de los que se expuso en el capítulo, me pongo al lado del alumno (a través del grupo de discusión, observaciones y aplicaciones) puedo comenzar a entender la coherencia de su juego y a partir de ahí, comenzar a jugar junto con él y lograr llegar a la meta, aprender inglés.

Se encuentran varias didácticas para el aprendizaje de lenguas, en este trabajo sólo retomo siete de ellas. Cada didáctica enfatiza un aspecto específico del aprendizaje del idioma (tipo de aprendizaje, papel del docente, orden de las habilidades). No defiendo ninguna, cada una surgió en momentos determinados, con problemas y soluciones concretas; mi interés en ellas, expresado en este trabajo, reside en conocer qué de estas didácticas se contempla en el pensamiento del alumno y la perspectiva de la teorías implícitas permite cubrir este objetivo.

CAPÍTULO 4.

MÉTODO.

4.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Se estima que alrededor del 70% de la población mundial es multilingüe. Debido a que en algunos países el segundo idioma constituye una lengua que facilita la instrucción y es útil para las relaciones exteriores de un país, la enseñanza de un idioma extranjero, ya no se considera un lujo, sino una necesidad primordial. Esta enseñanza reviste intereses pedagógicos, culturales, sociales, económicos y políticos (Lahlou, 1974; Richards y Rodgers, 1998).

Es por todo esto que el proceso de enseñanza de un L2 es de sumo cuidado y, además de ser necesario que los profesores hablen adecuadamente la lengua que han de enseñar, deben también estar preparados en sentido pedagógico para esta tarea (Lahlou, 1974).

El interés por encontrar formas más eficaces para la enseñanza de lenguas extranjeras, se refleja en la proliferación de enfoques y métodos que cubran este objetivo. Actualmente el profesor de lenguas extranjeras cuenta con una diversidad de métodos para escoger de acuerdo a variaciones entre comunidades,

situación económico-cultural, edad del aprendiz y formación del profesor. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua extranjera continúa siendo una preocupación práctica importante (Lahlou, 1974; Richards y Rodgers, 1998).

Se ha hablado de los factores que influyen en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, entre los que encontramos las creencias de los alumnos. También decía, en el capítulo tres, que estas creencias se organizan en sistemas. Si entendemos que un sistema es un compuesto más que un conglomerado o agrupamiento de elementos, estudiar las creencias de los alumnos como unidades simples y únicamente referirlas a categorías, es sólo el primer paso para entender el sistema.

Al final del capítulo anterior, planteaba la posibilidad de estudiar los sistemas de creencias de alumnos de inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de las teorías implícitas. Hablaba de las diferentes categorías de estas creencias y del cómo las didácticas estructuran un conocimiento explícito en torno a los mismos factores. Estudiar las creencias desde las teorías implícitas, permitiría entender cómo se constituye el sistema.

Sabiendo que la teoría implícita lleva al estudiante a identificar qué, para qué y cómo se adquiere el conocimiento (Rodrigo, 1997), y aceptando que, tanto en las didácticas como en el proceso de enseñanza, estos tres factores están en

constante interacción (Richards y Lockhart 1998; Richards y Rodgers, 1998; León, 2001), resulta importante investigar la relación que existe entre las didácticas y las teorías implícitas. Con base en esto, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se constituyen las teorías implícitas de estudiantes de inglés como lengua extranjera y cuáles son sus vínculos con las didácticas propuestas?

¿De qué forma se retoman las didácticas?

¿Cuáles son las didácticas que se retoman más?

¿Cómo se relacionan los sistemas de creencias de los estudiantes?

4.2. OBJETIVOS.

OBJETIVO GENERAL.

Conocer la naturaleza representacional y entender la organización de las teorías implícitas de estudiantes de quinto y sexto nivel inglés como lengua extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Elaborar una síntesis sobre las principales didácticas de enseñanza de lenguas extranjeras para adultos.
2. Elaborar un instrumento que permitiera detectar la síntesis de creencias.

3. Elaborar un instrumento que permitiera detectar la síntesis de conocimiento.

4.3. TIPO DE ESTUDIO.

Siguiendo las fases propuestas por Correa y Camacho (1993), se llevó a cabo un estudio exploratorio, cuali-cuantitativo para indagar las teorías implícitas de estudiantes de quinto y sexto nivel de inglés como lengua extranjera en el CELE, UNAM.

4.4. VARIABLES.

VARIABLE INDEPENDIENTE.

DIDÁCTICA: Sistema de conocimiento explícito que contempla un enfoque, un método y técnicas.

VARIABLE DEPENDIENTE.

TEORÍA IMPLÍCITA: Sistema de creencias personales que permanece oculto a quien la sostiene, que se encuentra regulada por la pertenencia a grupos sociales y la adquisición de materiales culturales y que cumple la función de orientar al individuo en su actuar y asimilar la realidad.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.5. PARTICIPANTES.

Se organizó un grupo piloto de discusión en el cual participaron nueve adultos jóvenes de entre 18 y 24 años de edad, dos hombres y seis mujeres. Todos ellos habían estudiado inglés en diversas instituciones y una de ellas había sido maestra de inglés en grupos de adultos. Se contactaron personalmente y se les explicó de manera general el objetivo del grupo de discusión (*Detectar creencias de los participantes en torno a la enseñanza de Inglés*). Dentro de este grupo hubo dos observadores y un monitor.

Participaron una maestra de inglés y cuatro psicólogas en la adaptación de frases para el grupo de discusión; dos psicólogas en el diseño del grupo de discusión final, y ocho psicólogos para construir un criterio de selección de enunciados.

Para el grupo de discusión final se hizo una invitación personal explicando el objetivo, señalando que no era necesaria información teórica y explicando que la discusión se haría en dos sesiones de tres horas con 15 minutos de descanso. El grupo se constituyó por tres mujeres (21, 22 y 25 años) y tres hombres (25, 26 y 31 años), un monitor oculto, un observador y un monitor. Una de las participantes había interrumpido sus estudios de licenciatura de intérprete-traductor, cuatro eran estudiantes de licenciatura, un estudiante de postgrado y

un ingeniero en sistemas. El tiempo promedio de estudio de inglés como lengua extranjera fue de cinco años en diversas instituciones y programas.

Para la aplicación del primer instrumento (síntesis de creencias, SCRE), se contactó a dos docentes del CELE y se aplicó a 15 de sus estudiantes elegidos al azar. Seis hombres, nueve mujeres, con un promedio de edad de 26.46 años, de los cuales nueve eran de quinto nivel y seis de sexto, ocho estudiantes de licenciatura, cinco con licenciatura concluida y dos estudiantes de postgrado.

Para la categorización de frases, se aplicó el segundo instrumento (síntesis de conocimiento, SCON) a 84 sujetos. 15 hombres, 69 mujeres, con un promedio de edad de 20.91 años, con un promedio de estudio del inglés de 5.47 años, 81 estudiantes de licenciatura y tres profesionistas.

4.6. MATERIALES.

Hoja con los nombres de las siete didácticas, resumen y frases de discusión (Anexo 1). Para el grupo de discusión piloto se entregó a los participantes una copia con el objetivo, las frases a discutir durante la sesión, dos frases de entrenamiento. (Anexo 2). Para los observadores y el monitor se elaboró una hoja de registro con la estructura del grupo, nombre, resumen y frases de las didácticas. Se utilizó una grabadora de audio.

CAPÍTULO 4. MÉTODO.

Durante el grupo de discusión final se modificó la hoja de registro para observador y monitor, se escribieron las frases de discusión en hojas de rotafolio y se entregó a los participantes un cuestionario que pedía datos sobre su experiencia como estudiante de inglés (Anexo 3). De igual manera la sesión se grabó en audio.

4.7. INSTRUMENTOS.

Se construyeron dos instrumentos, el primero, para el análisis de las síntesis de creencias (SCRE, Anexo 4), el segundo, para el análisis de la síntesis de conocimiento (SCON, Anexo 5). El primer cuestionario se construyó con 33 frases elaboradas a partir del grupo de discusión, en el cual los estudiantes debían señalar en qué grado estaban de acuerdo con ellas (escala tipo Likert). En el segundo cuestionario, se incluyeron 25 frases (obtenidas de los sistemas de creencias) y la síntesis de las siete didácticas contempladas durante la construcción, los participantes debían identificar cada frase con una didáctica.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4.8. PROCEDIMIENTO.

CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Se realizó una revisión de siete didácticas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera diseñadas para adultos: Gramática-Traducción, Naturalista, Comunicativa, Humanista, Audiolingüista, Codificación Cognitiva y Forma Silenciosa. Después de esta revisión se elaboró una síntesis en la cual se contemplaban los principios distintivos de cada una de las didácticas.

A partir de esta síntesis, se propuso una *frase de discusión por didáctica*, la cual consistía en un enunciado que englobaba los principios de la didáctica. El inicio de las frases fue "Se aprende mejor inglés si..." "El inglés se aprende..." o "Para aprender Inglés se debe..." con la finalidad de facilitar el que fueran percibidas como juicios preestablecido, reglas a seguir en la enseñanza del L2 y produjeran opiniones. Junto con las frases de discusión se elaboraron *frases de apoyo* -enunciados que explicaban a nivel más específico los aspectos contemplados en las frases generadoras y se utilizaron cuando la frase generadora no se comprendió- y frases de entrenamiento, las cuales fueron utilizadas para iniciar la dinámica de discusión durante el grupo piloto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al final del grupo piloto se evaluó la ejecución del monitor durante la discusión, la dinámica de discusión y funcionalidad de las frases propuestas. Para este análisis se anotaron los comentarios y sugerencias de los observadores, se revisó la transcripción y se contactó a algunos participantes de manera individual.

A partir de este análisis, el papel del monitor consistió en indicar al inicio de la sesión que se apagarán los celulares y que no se podía fumar; explicar a los participantes que el objetivo de la discusión era desarrollar y ampliar el contenido de la frase con base en su experiencia, ideas o imaginación, además de indicar si estaban o no de acuerdo y por qué; explicar los términos de técnica y didáctica, así como establecer significados compartidos respecto a otros que surgieran durante la discusión; hacer una recapitulación al final de la discusión de cada frase; dar oportunidad de que se ampliaran las opiniones; confirmar el sentido de las participaciones y asignar turnos de participación.

Se incluyó a un sujeto confederado quien participó en la discusión haciendo preguntas para aclarar significados y enfocando la discusión del grupo en la frase en turno. Esto se decidió porque durante el grupo piloto algunos momentos de la discusión retomaban frases que ya habían sido abordadas y, durante las entrevistas individuales con los participantes, dijeron que sentían agresiva esta conducta del monitor.

Para la dinámica de discusión, se decidió establecer como protocolo de participación, levantar la mano con el fin de evitar interrupciones de los participantes, exponer las frases referentes a la didáctica de la traducción gramatical al final de la segunda sesión de discusión para evitar su interferencia en otras frases y mostrar las frases de discusión por turnos en hojas de rotafolio con el objetivo de evitar distraer a los participantes con otras frases.

Debido a que para algunas frases hubo necesidad de extender y explicar el sentido, se decidió reelaborarlas y contemplar más de una frase por didáctica en donde se expresaran las ideas centrales de manera sencilla.

Para esta adecuación se convocó a dos participantes del grupo piloto, una psicóloga y una maestra de inglés. Para lograr esto, se explicó para quienes iban dirigidas (estudiantes de inglés), leyó el resumen de la didáctica explicando detalladamente cada punto, leyó la frase generadora, evaluó el grado de dificultad para entenderse y si contemplaba todos los principios de la didáctica.

Cuando las frases generadoras se consideraban con alto contenido teórico, se leyeron las frases de apoyo, de las cuales algunas se retomaron para el grupo de discusión por considerarse fáciles de comprender y representativas de la didáctica. Para las ideas de la didáctica que no estaban contempladas se

elaboraron frases que las cubrieran. Una vez elaboradas todas las frases se incluyó la palabra "deben" que facilitara ser percibidas como dogmas.

Para la selección de los enunciados, se transcribieron las dos sesiones del grupo de discusión y se seleccionaron las frases o extractos que contenían un mensaje. Se entendió como mensaje a unidades básicas de significado contextualizado, en donde se toman en cuenta "claves prosódicas y paralingüísticas de la actividad discursiva, por lo tanto, un mensaje no se define por la estructura formal de los enunciados, sino por su valor informativo y comunicativo" (Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2001, p. 75).

Para esta selección de mensajes se organizó un grupo de jueces en donde se evaluaron diez mensajes extraídos y se desarrolló un criterio de inclusión que concordara con la definición de Colomina, *et al.* (2001). Para esto se tomaban en cuenta las participaciones anteriores y posteriores, su conexión con la dinámica de discusión general y su relación con la frase en discusión.

Con base en este criterio, se detectaron los mensajes y se elaboró una lista de frases (265), se midió la frecuencia con que aparecían durante el grupo de discusión y se elaboraron enunciados que incluyeran los mensajes que aparecían con mayor frecuencia y en contextos similares, al final se tuvo una lista de 62 enunciados. La Tabla 3 muestra un ejemplo de este procedimiento.

TABLA 3.
ELABORACIÓN DE ENUNCIADOS A PARTIR DE
LOS MENSAJES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

MENSAJE	PRIMERA FASE.	ENUNCIADO FINAL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ...no tanto para aprender tienes que estar pensando en inglés desde un principio, es un poco imposible, sería el objetivo... ➤ ...ta transición a pensar en el Inglés es cuando efectivamente lograste sentir la lengua, pero cuando ya tienes un nivel avanzado y ya lo dominas... ➤ ...puedes aprender inglés sin pensar en inglés... ➤ No puedes pensar en algo que no sabes... ➤ ...como para que tu pienses las cosas en inglés, es algo paulatino... ➤ ...te vas entrenando... 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es imposible pensar en inglés desde el principio, es el objetivo. ➤ Se logra pensar en inglés cuando ya se tiene un nivel avanzado y se domina el idioma. ➤ Se puede aprender Inglés aunque no se piense en inglés. ➤ No se puede pensar en inglés desde el primer nivel porque no lo sabes. ➤ Pensar en inglés es algo paulatino ➤ Para pensar en inglés te vas entrenando. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pensar en inglés es el objetivo cuando se está aprendiendo.

Se elaboró una tercera lista que incluía los enunciados finales en diez categorías: pensar, imagen, traducción, vocabulario y gramática, conversación, memorización, corrección, habilidades, herramientas y apropiación. (Ver resultados para una descripción de las categorías).

Se entregó esta lista a tres jueces, quienes evaluaron una de las categorías, eliminaron los enunciados que resultaban repetitivos y propusieron un criterio de eliminación de enunciados: eliminar aquellos enunciados que contuvieran la misma idea -aunque hubieran surgido en contextos diferentes- y seleccionar los más cortos. Los enunciados que no fueron eliminados (33) se incluyeron como reactivos en el cuestionario final para los estudiantes del CELE. La tabla 4 presenta un ejemplo de eliminación de frases.

El primer instrumento (SCRE), se aplicó a 15 alumnos del CELE dentro del horario de clase y explicó brevemente el objetivo de la investigación. El segundo instrumento (SCON), se aplicó a una muestra al azar, de manera grupal e individual.

4.9. ANÁLISIS DE DATOS.

Para el primer instrumento (SCRE), se realizó en análisis de confiabilidad de la escala con el programa SPSS, obteniendo el índice de confiabilidad de la escala total, correlación entre reactivos y correlación total por reactivo.

Para conformar los sistemas de creencias se seleccionaron los reactivos con una correlación total mayor a .50, que entre ellos no correlacionaban arriba de .60,

que tenían un mayor número de reactivos asociados y en donde el índice de confiabilidad de la subescala era mayor a .68.

Para el análisis del segundo instrumento (SCON), se obtuvieron las frecuencias y porcentajes de identificación con cada una de las didácticas para cada reactivo y los generales de cada didáctica por sistema. Con los resultados de los dos análisis se obtuvo la organización del sistema de creencias de los alumnos y la identidad de éstos con las didácticas contempladas.

TABLA 4.
SELECCIÓN FINAL DE ENUNCIADOS PARA LA CONSTRUCCIÓN
DEL INSTRUMENTO DE SÍNTESIS DE CREENCIAS.

CATEGORÍA.	FRASES.	REACTIVO.
PENSAR.	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en inglés <u>es el objetivo</u> cuando se está aprendiendo. • Pensar en inglés es algo que <u>se da paulatinamente conforme vas avanzando e involucrandote con el idioma.</u> • Se puede pensar en inglés hasta que se tiene suficiente vocabulario y frases. • Se puede hablar, entender, escribir o leer en inglés, pero <u>siempre se va a pensar en español porque es nuestra lengua materna.</u> • Llegar a pensar en inglés, se facilita cuando se valora y se encuentran los aspectos positivos del inglés, pero es algo que no se da por obligación. • Asociar una palabra con su imagen es el primer paso para pensar en inglés ya que se está evitando la traducción. 	<p>REACTIVOS INCLUIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensar en inglés es el objetivo cuando se está aprendiendo. • Se puede pensar en inglés hasta que se tiene suficiente vocabulario y frases. • Llegar a pensar en inglés, se facilita cuando se valora y se encuentran los aspectos positivos del inglés, pero es algo que no se da por obligación. • Asociar una palabra con su imagen es el primer paso para pensar en inglés ya que se está evitando la traducción. <p>REACTIVOS ELIMINADOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensar en inglés es algo que se da paulatinamente conforme vas avanzando e involucrándote con el idioma. • Se puede hablar, entender, escribir o leer en inglés, pero siempre se va a pensar en español porque es nuestra lengua materna.

CAPÍTULO 5.

RESULTADOS.

En este capítulo se presentan los resultados del estudio. La presentación de éstos, de acuerdo a las fases de investigación propuestas por Correa y Camacho (1993, ver capítulo 3, Tabla 2), se hace en el siguiente orden: análisis exploratorio, análisis de la síntesis de creencias, análisis de la síntesis de conocimiento y análisis funcional de los sistemas encontrados. Al inicio de cada sección, se hace una breve descripción de cada fase.

5.1. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.

Para esta fase, se realizó una revisión de las siete didácticas principales para la enseñanza de lenguas extranjeras, se elaboró una síntesis de cada una y frases que fueron utilizadas para iniciar las sesiones de discusión (Anexo 1).

La tabla 5 muestra las frases obtenidas de los grupos de discusión organizadas en las 10 categorías emergentes. Se presenta la definición de cada categoría, las frases incluidas en el instrumento y el número de reactivo que les corresponde en el primer instrumento (SCRE). La asignación de los números se hizo de tal manera que reactivos pertenecientes a la misma categoría no fueran contiguos.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

TABLA 5.
FRASES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

CATEGORÍA: PENSAR	FRASES	REACTIVO
Contemplan el proceso y posibilidad de formular lo que se quiere decir en inglés sin necesidad de una traducción interna.	Pensar en inglés es el objetivo cuando se está aprendiendo.	2
	Se puede pensar en inglés hasta que se tiene suficiente vocabulario y frases.	12
	Llegar a pensar en inglés, se facilita cuando se valora y se encuentran los aspectos positivos del inglés, pero es algo que no se da obligación.	22
	Asociar una palabra en inglés con su imagen es el primer paso para poder pensar en inglés ya que se está evitando la traducción.	32
CATEGORÍA: IMAGEN		
Hablan sobre asociaciones gráficas con las palabras.	Para los primeros niveles de inglés, es muy útil asociar la palabra que se quiere aprender con una imagen.	3
CATEGORÍA: TRADUCCIÓN.		
Consideran la funcionalidad del uso del español-inglés o exclusivo del inglés, como facilitador del aprendizaje y entendimiento de material nuevo.	Cuando una idea entra en inglés, se queda en inglés.	4
	Para aprender inglés, los significados de las palabras se deben dar en inglés porque ayuda a tener más vocabulario.	14
	En los primeros niveles de inglés, se debe usar el español para explicar conceptos importantes.	24
	Explicar en español tiene que dejarse como último recurso para no crear esa "mutecilla".	33
CATEGORÍA: CONVERSACIÓN		
Advierten sobre el papel de la conversación en el aprendizaje y las características que debe de cubrir.	Aprender inglés se facilita si se comunica porque así se aprendió el español.	6
	Durante la clase de inglés, se deben de hacer conversaciones sobre temas interesantes porque motivan al alumno a hablar.	16
	Las conversaciones que se hagan en la clase de inglés deben de ir adecuadas al nivel del alumno.	26
	Cuando alguien está aprendiendo inglés, debe expresar sus sentimientos y necesidades en inglés.	28
CATEGORÍA: CORRECCIÓN.		
Enunciados sobre el desarrollo del monitoreo en el aprendizaje	Al aprender inglés se debe desarrollar un criterio de auto-corrección.	8
	Antes de que el alumno logre desarrollar un criterio de auto-corrección, es necesario que alguien más corrija e indique dónde se cometen errores.	18

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

TABLA 5.
FRASES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.
(CONTINÚA)

CATEGORÍA: VOCABULARIO Y GRAMÁTICA.	FRASES	REACTIVO
Engloban el orden y mejora del vocabulario y la gramática y su utilidad en un proceso de comunicación y entendimiento dentro de un contexto.	Cuando se tiene un buen dominio de la gramática del español, se facilita aprender inglés o cualquier otro idioma porque se logra ser más correcto.	5
	Al aprender vocabulario en inglés se debe establecer un contexto porque el diccionario puede dar significados que no están relacionados con el uso que se le está dando en la clase o en una lectura	15
	Cuando se está aprendiendo inglés, se comienza estructurando de una manera precaria, poco a poco se va adquiriendo más vocabulario y estructuras complejas.	25
	El expresar sentimientos y necesidades en inglés motiva a buscar vocabulario.	13
	Las reglas gramaticales que se aprenden en cada nivel de inglés se enseñan de acuerdo al tema y el conocimiento previo del alumno.	31
	Durante la clase de inglés, primero se debe presentar la regla y los alumnos van dando ejemplos en función de su vida para que la vaya haciendo suya.	23
CATEGORÍA: MEMORIZACIÓN.		
Expresan ideas sobre el papel y características de la memorización de frases o vocabulario en el aprendizaje.	En los primeros niveles de inglés, memorizar frases ayuda a que después se puedan decir otras sustituyendo algunas partes.	7
	La memorización de frases importantes en inglés se tiene que dar a partir de conversaciones.	17
	Para aprender inglés, el alumno tiene que memorizar y comprender el vocabulario y las reglas.	27
CATEGORÍA: APROPIACIÓN.		
Frases concernientes a la integración del idioma a la estructura social y cognitiva del estudiante	Durante las conversaciones sobre algún tema en inglés el alumno se apropia del idioma.	1
	Para que se aprenda inglés te tiene que gustar el idioma.	11
	Para que se aprenda inglés tienes que necesitarlo para tu trabajo o tu carrera.	21
CATEGORÍA: HABILIDADES.		
Referencia al uso de estrategias referentes al aprendizaje de idiomas y orden de las habilidades a desarrollar.	Cuando se está hablando en inglés, a diferencia de cuando se escribe, se tiene la ayuda de gestos y manos que facilitan que se entienda lo que decimos.	9
	Las habilidades que se adquieren cuando se aprende inglés (hablar, oír, leer y escribir), se van puliendo con el tiempo.	19

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TABLA 5.
FRASES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.
(CONTINÚA)

CATEGORÍA: HABILIDADES.		
(Continúa)	El orden de las habilidades que se desarrollan cuando se aprende inglés, depende de los estilos de aprendizaje del alumno (Ej: si tiene un estilo visual, primero va a aprender a leer; si tiene un estilo auditivo, primero va a aprender a escuchar)	29
CATEGORÍA: HERRAMIENTAS.		
Frases relacionadas con los antecedentes de los estudiantes que sirven como auxiliares en el aprendizaje del inglés	En México, tenemos contacto con el inglés de muchas formas (televisión, música, películas, etc.), esto permite que cuando escuchamos o tenemos una conversación mas formal, tengamos una idea global de lo que se está diciendo.	10
	Si el alumno liga la forma en la que aprendió español cuando está aprendiendo inglés, se le dificulta porque se puede tener malos hábitos de pronunciación o al estructurar oraciones.	20
	El alumno debe reforzar lo que se vio en la clase de inglés haciendo tareas, leyendo artículos, aplicándolo, practicándolo con compañeros, utilizando las formas de aprendizaje que le sirvan.	30

5.2. ANÁLISIS DE LA SÍNTESIS DE CREENCIAS.

Para este análisis se utilizó el primer instrumento (SCRE) y se detectó cómo se organizaban las respuestas de los estudiantes de acuerdo a la correlación total de cada reactivo (correlación con el total de la escala) y al nivel de correlación entre reactivos -la correlación empleada fue la correlación de Pearson-

Se realizó un análisis de confiabilidad con el paquete estadístico SPSS. El resultado de este análisis es un indicador de la confiabilidad y consistencia del

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

instrumento (.8616), es decir, revela en qué medida los reactivos de la escala se relacionan con el constructo que se desea investigar (creencias) e indica la probabilidad de que los resultados encontrados se repitan en otras aplicaciones (el valor máximo es uno).

A partir de este análisis se seleccionaron los reactivos que tenían una correlación total mayor a .60 (por considerarse los reactivos que dominaban en la escala). Se analizó la correlación entre estos reactivos y se dejaron como reactivos centrales para la formación de sistemas, aquellos que: a) tenían una correlación total mayor, b) que entre ellos no correlacionaban alto y c) con un mayor número de reactivos asociados. La tabla 6 muestra los resultados de este análisis.

TABLA 6.
ANÁLISIS DE INSTRUMENTO DE
SÍNTESIS DE CREENCIAS Y REACTIVOS EJE.

NÚMERO DE REACTIVOS: 31.			
CASOS: 12.			
REACTIVOS ELIMINADOS: 21, 31.			
ALPHA: .8616			
SISTEMA.	A	B	C
REACTIVO CENTRAL.	24	17	12
CORRELACION TOTAL.	.749	.686	.662
CORRELACION CON 17.	.528	.512	
CORRELACION CON 12.	.456		
TOTAL DE REACTIVOS.	13	12	6
NÚMERO DE CASOS.	14	13	15
ALPHA DE SUBESCALA.	.8583	.7839	.7214

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5.3. ANÁLISIS DE LA SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.

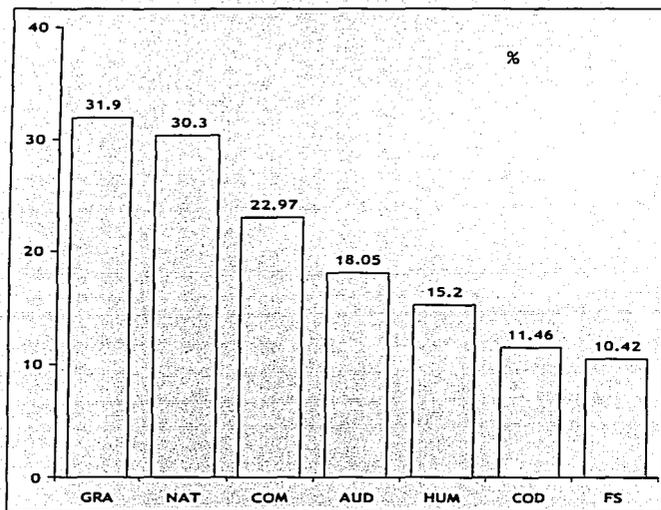
Para este análisis, se utilizó el segundo instrumento (SCON), los resultados permitieron conocer cómo y en qué porcentaje se retomaban las siete didácticas principales, en el instrumento general y en cada uno de los tres sistemas conformados, es decir, los vínculos entre las respuestas de los estudiantes y las siete didácticas.

En general, las didácticas Gramatical, Naturalista y Comunicativa (en ese orden) son las que se encuentran más insertas en el contenido de todos los reactivos. Sin embargo, estos porcentajes varían en cada sistema, pues en el sistema A, la didáctica con porcentaje más alto es la Gramatical (27.7%), en el sistema B, la didáctica Comunicativa (45.8%) y en el sistema C, la didáctica Naturalista (28.8%).

La Gráfica 1 muestra, para el general del instrumento, los porcentajes de cada didáctica, en las Gráficas 2, 3 y 4, se exponen únicamente los porcentajes de las didácticas Gramatical, Naturalista y Comunicativa para cada uno de los sistemas (en el Anexo 6, se incluyen los porcentajes de las otras cuatro didácticas en cada sistema).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRÁFICA 1.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.
PORCENTAJES GENERALES DE DIDÁCTICAS.

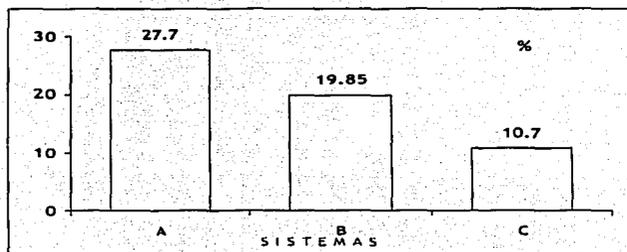


GRA: Gramatical. NAT: Naturalista. COM: Comunicativa. AUD: Audio Lingüista
HUM: Humanista. COD: Codificación Cognitiva. FS: Forma Silenciosa.

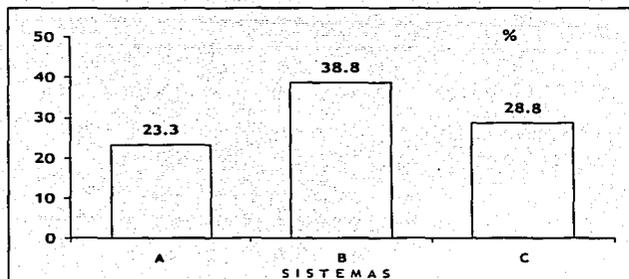
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

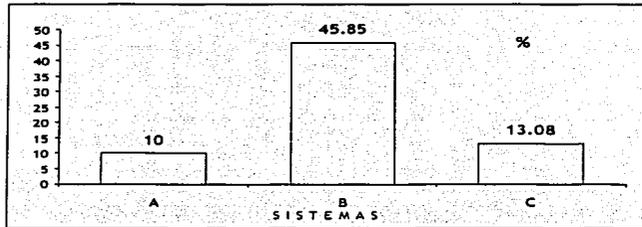
GRÁFICA 2.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.
PORCENTAJES DE LA DIDÁCTICA GRAMATICAL EN LOS
TRES SISTEMAS



GRÁFICA 3.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.
PORCENTAJES DE LA DIDÁCTICA NATURALISTA EN LOS TRES
SISTEMAS.



GRÁFICA 4.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.
PORCENTAJES DE LA DIDÁCTICA COMUNICATIVA EN LOS
TRES SISTEMAS



A excepción de las didácticas Gramatical y de la Forma Silenciosa, los porcentajes de las didácticas, tienden a ser mayores en el sistema B y menores en el sistema A (mayores en el orden A-C-B). Esta tendencia en los porcentajes, arroja indicadores respecto a un orden en la organización de los sistemas. El análisis de contenido de éstos, nos permitirán ahondar más en este aspecto.

ANÁLISIS DE IDENTIDAD CON LAS DIDÁCTICAS Y ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Para este análisis, se detectaron las ideas centrales de cada uno de los reactivos y obtuvo el porcentaje promedio de cada didáctica en el sistema. Cuando en el reactivo apareció más de una didáctica, la idea central se reporta únicamente en

la didáctica que aparece con mayor frecuencia en él y se indica con un número entre paréntesis en las demás didácticas.

SISTEMA A (ACUMULACIÓN DE CONOCIMIENTO)

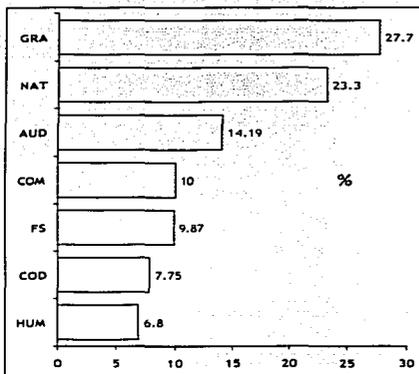
El sistema A se encuentra conformado por los reactivos 3, 4, 7, 8, 15, 16, 22, 24, 25, 26, 27, 30 y 33. Las gráficas del Anexo 7 muestran el contenido de los reactivos, resaltan las ideas centrales y muestran los resultados del análisis de la síntesis de conocimiento.

Para este sistema (A) se encontró que las didácticas que más se expresaban eran la Gramatical, la Naturalista y la Audio lingüista. Sin embargo, para algunos reactivos, son varias las didácticas que los caracterizan. La Gráfica 5, muestra el análisis de identidad y contenido del sistema, si como las palabras claves extraídas en cada reactivo y en la Tabla 7, se muestran los reactivos que no se incluyeron en el segundo instrumento por considerarse claramente identificados con una o dos didácticas.

Según lo que se muestra en la Gráfica 5 y en la Tabla 7, este sistema se centra en la idea de generar bases sólidas que permitan al alumno continuar con el aprendizaje. Encontramos constantemente referencias a los niveles de aprendizaje. Además de esto, el contenido de la mayoría de los reactivos apunta

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

GRÁFICA 5.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.
SISTEMA A (ACUMULACIÓN)



GRAMATICAL:

- (1) Primero memorizar frases para después sustituir por otras cosas.
(3) Primeros niveles, español para explicar conceptos importantes.
(4) Memorizar y comprender vocabulario y reglas.
(2), (5)

NATURALISTA:

- (6) Primeros niveles asociar palabra imagen.
(7) Entra en inglés, se queda en inglés.
(2) Aprender vocabulario en contexto.
(8) Español el último recurso.

AUDIOLINGÜISTA:

- (9) Comienzo precario hasta que se van adquiriendo vocabulario y estructuras.
(1), (2), (10), (5)

COMUNICATIVA:

- (5) Reforzar utilizando las formas de aprendizaje que sirvan.
(2), (10)

FORMA SILENCIOSA:

- (6), (2), (10), (5)

CODIFICACION COGNITIVA:

- (2), (5)

HUMANISTA:

- (10) Conversaciones adecuadas al nivel.
(2), (5)

TABLA 7.
SISTEMA A. (ACUMULACIÓN)
ANÁLISIS DE CONTENIDO DE REACTIVOS NO INCLUIDOS
EN EL INSTRUMENTO DE LA SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.

REACTIVO.	CONTENIDO	DIDÁCTICA
8	Desarrollar criterio de auto-corrección.	Forma Silenciosa
16	Conversaciones sobre temas interesantes motivan al alumno.	Comunicativa
22	Llegar a pensar... cuando se valora el idioma.	Naturalista Humanista

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

hacia el aprendizaje de vocabulario y estructuras (idea central de la didáctica Gramatical), asumiendo que conforme se avance en el aprendizaje se irán adquiriendo formas más elaboradas.

Este aprendizaje de vocabulario y estructuras, se debe dar en un contexto, sin embargo, más que definirse como aquel generado en una conversación, se refiere a asociaciones de palabras con objeto (idea central de la didáctica Naturalista). Una asociación "tangible", donde lo importante es el cúmulo de palabras nuevas para tener posteriormente un acceso a conversaciones, o a conversaciones más enriquecidas.

A pesar de aceptar la idea de que "cuando una palabra entra en inglés, se queda en inglés", debido al objetivo del sistema, es posible recurrir al español o cualquier otro recurso, cuando se trata de conceptos importantes, de los primeros niveles o de afianzar el aprendizaje.

De esta manera, este sistema es un compuesto de todas las didácticas, donde están más insertas la didáctica Gramatical seguida de la Naturalista. Mientras que la didáctica Gramatical aporta el objetivo del sistema (acumulación de vocabulario y estructuras), la didáctica Naturalista aporta la estrategia principal para lograrlo (asociación palabra-objeto).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SISTEMA C. (ASIMILACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁREA SIMBÓLICA)

Siguiendo la tendencia del análisis de contenido de los reactivos por porcentaje de didáctica, se presentan los resultados del sistema C. Los reactivos que conforman el sistema C son 2, 9, 10, 12, 20 y 29, y los resultados del análisis de la síntesis de conocimiento por reactivo, se muestran en el Anexo 8.

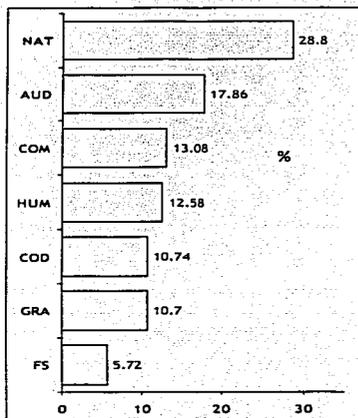
Los resultados de este sistema se presentan en la Gráfica 6 y Tabla 8. Las didácticas presentes en mayor porcentaje y en orden descendente, son la Naturalista, Audiolingüista y Comunicativa. Similar al sistema A, algunas de las didácticas que no tienen un porcentaje alto para el general del sistema, sí lo presentan para algunos reactivos. Es por esto, que algunas de las ideas centrales del reactivo aparecen en las didácticas de menor porcentaje.

Desde este sistema, el objetivo del aprendizaje es llegar a pensar en inglés (didáctica Naturalista), sin embargo el vocabulario y las frases siguen teniendo un papel importante para llegar a esta meta. A diferencia del sistema A, en donde esta adquisición era a partir de asociaciones y se utilizaban como auxiliares las imágenes o la traducción, este sistema utiliza otros recursos y rechaza la traducción, pues asume que esta última obstaculiza el objetivo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

GRÁFICA 6.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.
SISTEMA C (ASIMILACIÓN)



NATURALISTA:

- (1) Pensar es el objetivo.
(3) Pensar, hasta que se tiene suficiente vocabulario y frases.
(2)

AUDIOLINGUISTA:

- (5) Orden de las habilidades depende de estilos de aprendizaje.
(2), (4)

COMUNICATIVA: (2), (4), (5)

HUMANISTA:

- (4) Contacto con el inglés de muchas formas se tiene idea global.
(5)

CODIFICACIÓN COGNITIVA:

- (2) Al hablar, ayuda de gestos y manos para comprender.
(3)

GRAMATICAL:

- (3) Pensar, hasta que se tiene suficiente Vocabulario y frases.

FORMA SILENCIOSA: (2)

Nota: En la idea (3), las didácticas Naturalista y Gramatical aparecen en el mismo porcentaje.

TABLA 8.
SISTEMA C (ASIMILACIÓN).
ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL REACTIVO NO INCLUIDO
EN EL INSTRUMENTO DE LA SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.

REACTIVO.	CONTENIDO	DIDÁCTICA
20	Liga la manera en que se aprendió español... ...dificultades al estructurar y pronunciar.	Forma Silenciosa Naturalista

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Asume que el estudiante tiene ya un conocimiento previo y estrategias que le permiten acceder a ideas generales cuando escucha una conversación. Pero también advierte que cuando este conocimiento se relaciona con la manera en la que se aprendió la lengua materna, genera problemas de pronunciación y estructura.

A pesar de admitir que el orden de las habilidades dependen del estilo del alumno, las estrategias que contempla van encaminadas a mejorar (o permitir) la comprensión y la producción oral (didáctica Comunicativa).

De esta manera, la parte central de este sistema se encuentra en las características del alumno (estilos de aprendizaje, contacto previo con el idioma, ayuda de gestos y manos) que permiten acumular vocabulario y frases (sin una traducción), y de esta manera poder pensar en inglés. En general, la didáctica Naturalista plantea esta forma de aprendizaje, sin embargo, al introducir el papel del alumno y la necesidad de un bagaje de vocabulario y frases, se separa de ésta, lo que explica que los porcentajes de las demás didácticas sean más homogéneos.

Las didácticas Audiolingüista y de Codificación Cognitiva, establecen respectivamente, que el objetivo del aprendizaje es igualar las habilidades de los hablantes nativos -siguiendo un orden de las bases a lo avanzado- y en donde se

debe de hacer uso de todos los sentidos y estilos de aprendizaje. Así, a pesar de que en este sistema la didáctica Naturalista presenta un mayor porcentaje, las didácticas que dominan las ideas del sistema -de acuerdo al análisis de contenido-, son la Audiolingüista, Comunicativa y Codificación Cognitiva en conjunto.

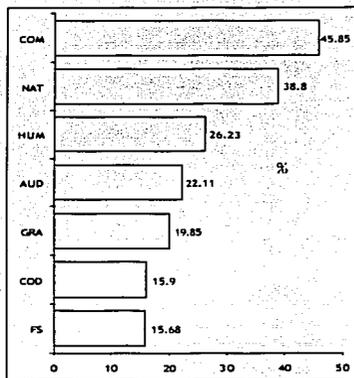
SISTEMA B. (INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO A LA ESTRUCTURA DEL ALUMNO)

Este sistema se conformó por los reactivos 1, 5, 6, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 23, 28 y 32. El análisis por reactivo, se muestra en las gráficas del Anexo 10. La Gráfica 7 muestra los resultados generales del sistema y la Tabla 10 el análisis de los reactivos no incluidos en el segundo instrumento.

Como se puede ver, las didácticas mayoritarias son la Comunicativa, Naturalista y Humanista. En ninguno de los otros dos sistemas había aparecido la didáctica Humanista con porcentajes altos, y es precisamente ésta la que le da tonalidad al sistema.

A pesar de que el vocabulario, un buen uso de la gramática y la comunicación vuelven a surgir como puntos importantes, el análisis de contenido muestra en

GRÁFICA 7.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.
SISTEMA B. (INTEGRACIÓN)



COMUNICATIVA:

- (1) Buen dominio de la gramática, facilita aprender idiomas.
- (4) Se memorizan frases a partir de conversaciones.
- (7) Durante conversaciones se da la apropiación.

(2), (3), (5), (6)

NATURALISTA:

- (3) Aprender se facilita si se habla.
- (8) Significados en inglés para aumentar vocabulario.

(1), (2), (4), (6), (7)

HUMANISTA:

- (2) Se deben expresar sentimientos...

(5) Te tiene que gustar el idioma

- (6) Expresar sentimientos motiva a buscar vocabulario.

(7)

AUDIOLINGUISTA:

- (9) Habilidades se puen con el tiempo.

(2), (3), (5), (7), (8)

GRAMATICAL:

- (4), (5), (6), (8), (10)

CODIFICACIÓN COGNITIVA:

- (10) Criterio de auto correccion antes alguien debe indicar errores.

(1), (5)

FORMA SILENCIOSA:

- (5), (9), (10)

TABLA 9.
SISTEMA B (INTEGRACIÓN).
ANÁLISIS DE CONTENIDO DEL REACTIVO NO INCLUIDO
EN EL INSTRUMENTO DE LA SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.

REACTIVO.	CONTENIDO	DIDÁCTICA
23	Primero la Regla... ...dando ejemplos cotidianos.	Gramatical Codificación
32	Asociación palabra - Imagen ...primer paso para pensar en inglés... Evitando la traducción.	Naturalista

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

esta ocasión, el fenómeno de la *apropiación*, y es en torno a éste, que los demás reactivos se conforman.

Conceptualiza esta integración (o apropiación) como un proceso que mejora con el tiempo, empezando por la memorización de frases, el aumento de vocabulario (evitando la traducción) y el desarrollo de un criterio de auto-corrección. Sin embargo desde el principio la *comunicación* forma parte importante del proceso, pues es a través de ella que se adquieren las estructuras, pero sobre todo, a partir de la comunicación con un regulador externo que se detectan y corrigen errores.

A diferencia del sistema A, las conversaciones que propone son contextualizadas. Contextualizadas con los sentimientos, necesidades y gustos del estudiante, pues para que una conversación sea bien evaluada, el estudiante debe de *integrarse* al idioma. El reactivo 28, salió de la siguiente participación en el grupo de discusión:

"...Cuando dominas la lengua, es cuando la sientes, cuando vives el idioma. Para aprenderlo, tienes que sentir la lengua y si, por ejemplo, cuando estás enojado te sale una expresión en inglés, es que ya lo hiciste tuyo..."

Comparando un poco los sistemas, mientras que el sistema A nos hablaba de una colección de datos por asociación palabra-imagen o palabra-traducción, en una especie de aproximación sucesiva (precario-complejo) y en donde el papel del alumno consistía en hacer "lo que le sirviera" para lograr esto y el sistema C, hablaba de las aportaciones del estudiante a su proceso de aprendizaje, en donde el objetivo final era pensar en inglés; el sistema B, habla de un proceso en donde el *adquiriente*, logra los objetivos que los otros sistemas plantean (reglas, vocabulario, corrección y pensar en inglés), pero además logra "*hacerlo suyo*".

Las didácticas Comunicativa y Naturalista aparecen con los porcentajes más altos y la Humanista en tercer lugar de identidad. Como se dijo antes, esta última define al aprendizaje como un proceso personal y social, poniendo especial énfasis en los mecanismos afectivos involucrados. De esta manera, la didáctica Humanista, caracteriza las conversaciones (indispensables para la integración de lo aprendido) contempladas en el sistema, es decir, mientras que las didácticas Comunicativa y Naturalista dicen qué es lo que se tiene que hacer (conversaciones), la didáctica Humanista indica cómo se tiene que hacer (expresando sentimientos y necesidades).

5.4. ANÁLISIS FUNCIONAL DE LOS SISTEMAS.

El análisis funcional de los sistemas, permitió asignar a cada estudiante una puntuación para cada sistema, de esta manera se conoció el sistema que gozaba de mayor aceptación en el general de la muestra.

Se encontró que el sistema con puntuaciones más altas fue el B, seguido del C y del A en ese orden. La Tabla 10 muestra estos resultados, el promedio individual mínimo y máximo, así como la distancia entre ellos.

TABLA 10.
ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.

T.I	MEDIA	MÍNIMO	MÁXIMO	RANGO
A	2.28	1.46	2.83	1.37
B	2.93	2.33	3.64	1.30
C	2.66	1.50	3.50	2

A: Acumulación. B: Integración. C: Asimilación.

Se encontró la misma tendencia en los resultados respecto al nivel de inglés y sexo. Sin embargo, el nivel de aceptación del sistema B es más alto en el nivel 6, mientras que para los sistemas A y C, los índices son más altos en el nivel 5. La Tabla 11 muestra estos resultados, se subrayan los índices más altos por sistema.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TABLA 11.
ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS T.I POR NIVEL.

Nivel	MEDIAS		
	A	B	C
5	2.37	2.89	2.62
6	2.14	3	2.7

A: Acumulación. B: Integración. C: Asimilación.

Estos resultados indican que, aunque el sistema B es el que cuenta con mayor aceptación en ambos niveles, conforme aumenta la aceptación del sistema B disminuye la de los sistemas A y C, además de que esto sucede al pasar de nivel. Esto es, conforme el alumno va avanzando en su proceso, tiende a abandonar los sistemas A y C para adoptar el B, un sistema más enfocado a la integración del idioma.

Además de esto, se encontró que las medias de los sistemas, disminuían conforme aumentaban los estudios del idioma como materia curricular (en la primaria, secundaria o preparatoria). Cuando el idioma se estudiaba de manera extracurricular (en institutos especializados en la enseñanza de idiomas, como parte de un programa de intercambio o en cursos de verano), la aceptación del sistema A y C disminuía (principalmente del A), mientras que la del B aumentaba. La Tabla 12 sintetiza los resultados encontrados en este aspecto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TABLA 12.
ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS T.I.
POR ANTECEDENTES DE ESTUDIO.

ANTECEDENTES		A	B	C
CURRICULAR (como una de las materias en jardín de niños, primaria, secundaria o preparatoria)	2	2.32	3.09	2.75
	4	1.96	2.62	2.58
EXTRACURRICULAR (En institutos de inglés, programas de intercambio, cursos de verano o como residente)	1	2.32	2.91	2.79
	2	2.26	2.95	2.61

A: Acumulación. B: Integración. C: Asimilación.

Con esto, se observa que, conforme el contacto con el idioma, o su estudio, se enfoca más en un contacto con la comunidad nativa, los sistemas que se encuentran más enfocados a la comunicación e integración, se prefieren más. Además de que los índices de aceptación de los sistemas B y C se van acercando.

Estos resultados, nos remiten a los motivos de estudio, pues cuando el idioma se aborda como una de las materias curriculares a diferencia de cuando el estudiante decide estudiarlo-, el motivo directo es cubrir el programa propuesto por la institución.

En este aspecto, se encontró que cuando los estudiantes reportaban un mayor número de motivos internos, la aceptación por cualquiera de los tres sistemas aumentaba (principalmente en el sistema B); mientras que, conforme se

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

reportaban más motivos externos, la aceptación aumentaba en los sistemas A y C y disminuía la del sistema B. Estos resultados se presentan en la Tabla 13.

TABLA 13.
ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS
TEORÍAS IMPLÍCITAS POR MOTIVOS DE ESTUDIO.

MOTIVOS		A	B	C
EXTERNOS (lo necesito para mi trabajo/carrera, me gustaría viajar)	1	2.19	3.09	2.33
	2	2.34	2.88	2.84
INTERNOS (me gusta el inglés/idiomas, me gustaría conocer la cultura)	2	2.49	2.97	2.87
	3	2.30	3.63	3.00

A: Acumulación. B: Integración. C: Asimilación.

Al comparar el aumento del gusto por ciertas actividades de la clase de inglés, con el índice de aceptación de los sistemas, se encontraron los siguientes resultados:

TABLA 14.
PREFERENCIA POR ACTIVIDADES Y
AUMENTO EN ACEPTACIÓN DE SISTEMAS.

ACTIVIDAD	A	B	C
Conversaciones en equipo o parejas.	--	--	+
Juegos.	--	--	-
Actividades con cassette.	-	--	+
Lecturas del libro de texto.	--	--	+
Lecturas de material autentico.	--	--	--
Escritura de cartas o composiciones.	--	+	+
Análisis de la gramática.	+	+	+
Ejercicios en el libro de trabajo.	+	+	+
Conversaciones con todo el grupo.	--	+	+
Practica para exámenes institucionales.	+	--	--

A: Acumulación. B: Integración. C: Asimilación.
-- Disminución en el índice de aceptación.
+ Aumento en el índice de aceptación.
Los signos en negritas indican un cambio más notable.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

Estos resultados no indican causalidad, sino relación. Es por esto, que únicamente se pueden utilizar como indicadores de las actividades asociadas a cada sistema.

Desde esta perspectiva, se ve que las actividades asociadas al sistema A, son las actividades sobre análisis de la gramática; las asociadas al sistema B son aquellas sobre análisis de la gramática, su práctica y conversaciones en grupo. Por último, las actividades relacionadas al sistema C, permiten la práctica de todas las habilidades (comprensión y producción oral o escrita).

En la Tabla 15 se sintetizan la tendencia de los resultados encontrados respecta a los índices de aceptación conforme aumenta el valor de las variables nivel, antecedentes de estudio y motivos.

TABLA 15.
AUMENTOS EN EL ÍNDICE DE
ACEPTACIÓN Y SU ASOCIACIÓN CON VARIABLES.

SISTEMA	AUMENTO DE NIVEL.	AUMENTO DE ESTUDIOS CURRICULARES.	AUMENTO DE ESTUDIOS EXTRACURRICULARES.	AUMENTO DE MOTIVOS EXTERNOS.	AUMENTO DE MOTIVOS INTERNOS.
A	--	--	--	+	--
B	+	--	+	--	+
C	--	--	--	+	+

A: Acumulación. B: Integración. C: Asimilación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES.

*Who will believe my verse in time to come,
If it were fill'd with your mosts high deserts?
Though yet, Heaven knows, it is but as a tomb
Which hides your life, and shows not half your parts...
Shakespeare, W. Soneto XVII*

El lenguaje es una herramienta psicológica que nos caracteriza como especie, es incluso considerado por autores como Piaget, aquello que permite una evolución del pensamiento. A lo largo de los capítulos, he expuesto mi convicción de que la capacidad de adquirir una lengua (extranjera o materna), es exclusivamente humana. Es en parte, gracias a este sistema, que damos sentido a nuestra realidad, o mejor dicho, a través del lenguaje nos damos cuenta si lo hacemos.

En búsqueda de este sentido, inicié este trabajo, buscando una explicación a lo que en aquel momento era mi cotidianidad, y encontré en las teorías implícitas, una ventana hacia un fenómeno que desde siempre me ha apasionado, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En este último capítulo, intento dar sentido a lo que se convirtió en mi cotidianidad durante este tiempo. Para esto, es necesario retomar los datos que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES.

surgieron en todos los momentos de la investigación, desde los grupos de discusión, hasta el análisis de las aplicaciones. Sin embargo, acepto, como en el soneto de Shakespeare, que es sólo una pequeña muestra de todo lo que es el aprendizaje del inglés.

Como decía en otros capítulos, en el proceso de adquisición, participan varios factores que al integrarse en un estudiante, lo invisten de un "juego". El estudio de las teorías implícitas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, permitió conocer las unidades y los sistemas de creencias, entender cómo se organizan y cómo se construyen.

Debido a que la muestra con la que se aplicó el instrumento no es representativa estadísticamente, las conclusiones se limitan a las tendencias encontradas. La primera de ellas es un orden respecto a los tres sistemas. Un orden en su formación, es decir se constituyen conforme se avanza en el aprendizaje, pero además, un orden entre ellos, pues en el análisis de contenido, se vio que la mayoría de las didácticas tienen una mayor inserción en el orden A-C-B (acumulación de conocimiento, asimilación del conocimiento en el área simbólica, integración del idioma con la estructura del estudiante) y, durante el grupo de discusión, en varias ocasiones se hizo referencia al orden de aprendizaje, en donde los mensajes en torno a los inicios del aprendizaje surgieron cuando se hablaba de aprendizaje de vocabulario, reglas y

CONCLUSIONES.

memorización mecánica, mientras que las ideas en torno a la asimilación del idioma surgieron cuando se hablaba de niveles avanzados o de una mayor experiencia con en idioma. El siguiente extracto surgió cuando se pidió recordaran su proceso de aprendizaje:

(Inician recordando la memorización de canciones infantiles)
*Era como el teorema, te lo aprendías de memoria (Se había hecho referencia a la memorización mecánica de teoremas en donde el siguiente paso era comprenderlo para después poder usarlo).
Tenías que cantar toda la canción para acordarte de la palabra.
Pero sonaba bonito.
Yo tenía mi libro dividido (gramática, vocabulario...) y todo era como una materia diferente...cuando en realidad todo era lo mismo.*

Los resultados de la estadística descriptiva, muestran que el sistema B (Apropiación del idioma), es el que goza de mayor aceptación en general y que se mantiene la misma tendencia con respecto al nivel, antecedentes y motivos de estudio.

Recordemos que Yang (1999), encontró que el 55% de los alumnos reconocían la importancia del estudio de la estructura del idioma; pero al analizar casos específicos, algunos de ellos aceptaban que era más importante el estudio del lenguaje en uso. Es decir, aunque para la mayoría de los alumnos lo más importante era el estudio de la gramática, algunos otros preferían un aprendizaje más naturalista.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES.

Si analizamos los sistemas de este estudio de manera independiente -como hizo Yang con casos específicos-, se observa que el sistema A (Acumulación de conocimiento), es más aceptado en el quinto nivel que en el sexto, cuando se ha estudiado menos como materia extracurricular y cuando hay más motivos externos. Es decir, siguiendo la tendencia de estos resultados, se esperaría encontrar que, cuando un estudiante inicia su aprendizaje del inglés -en un contexto extracurricular-, considere importante la acumulación de vocabulario y estructuras que le permitan desarrollar bases sólidas.

De esta manera, se puede decir que el sistema A se encuentra en una primera fase del aprendizaje, por ser más aceptado en el nivel previo, por centrarse en las bases y por su relación con el aprendizaje de inglés como materia curricular (obligatoria).

Para el sistema C (Asimilación del conocimiento en el área simbólica), igual que para el A, los niveles de aceptación son más altos en el nivel cinco y cuando se reportan más motivos externos; pero, a diferencia del A, este índice, también aumenta cuando se reportan más motivos internos y entre más se ha estudiado inglés de manera extracurricular. Con esto, se puede decir que la aceptación del sistema C aumenta cuando aumentan los motivos -ya sean internos o externos- y el contacto con la instrucción continúa, lo que nos presenta a un estudiante que

CONCLUSIONES.

aporta más a su propio proceso y cuyo objetivo al aprender es llegar a pensar en inglés. Es por esto, que el sistema C tendería a localizarse en una segunda etapa del aprendizaje.

En cuanto al sistema B (integración del idioma con la estructura del estudiante), encontramos una tendencia opuesta al sistema A. Se prefiere más en el nivel seis, cuando se ha estudiado el inglés más como materia extracurricular y cuando se incrementan los motivos internos. Esto es, conforme el estudiante avanza en un estudio del idioma que no obedece a requisitos institucionales (currículo), cree más en la eficacia de una integración de lo aprendido a su estructura personal (sentimientos, emociones y necesidades). Sin embargo, no deja darle importancia a las bases, a pensar en inglés y a su aportación al aprendizaje, es decir, contempla a los otros sistemas y por lo tanto podemos localizarlo en una tercera etapa, la de adquisición del idioma.

Cuando en el capítulo dos se hablaba de las aproximaciones teórica a la adquisición de un segundo código, se caracterizaba a la aproximación conductista como un aprendizaje de nuevos hábitos, en donde la asociación del primer idioma con el segundo, permitía (y en ocasiones obstaculizaba) la acumulación de nuevos hábitos a partir de aproximaciones sucesivas.

CONCLUSIONES.

También se resumía a la aproximación lingüista como un aprendizaje de un nuevo conjunto de reglas, en donde la transferencia de estructuras pasaba por una fase de interlenguaje, en donde había una especie de "traslape" entre el primer y segundo código, principalmente caracterizado por la interpretación que hacía el estudiante de estas reglas.

Por otro lado, la aproximación interaccionista se caracterizaba por definir al aprendizaje del idioma como un proceso de aculturación, o integración al grupo de la cultura objeto. Esta aculturación se daba a partir de la interacción e identificación del estudiante con el idioma y cultura nativa.

Desde esta panorámica, se pueden incluir otros tonos a la interpretación de los sistemas. Encontramos al sistema A más identificado con la aproximación conductista y lingüista, debido a su énfasis en la acumulación de vocabulario y estructuras, desde un nivel precario a uno complejo.

No obstante, el sistema A, tiene una proyección diferente al localizarse en una primera fase del aprendizaje, pues contempla que este tipo de aprendizaje es necesario, pero no suficiente, y muestra una tendencia a modificarse conforme la experiencia con y el conocimiento del idioma se prolonga.

CONCLUSIONES.

Respecto al sistema C, éste tiene vínculos fuertes con la aproximación lingüista e interaccionista, pues comulga con la primera, al contemplar la influencia de características del estudiante para la adquisición de vocabulario y frases (reglas), y con la segunda, al contemplar que esta adquisición se da a partir de conversaciones y en la asimilación de estos conocimientos en el área del pensamiento.

La aproximación interaccionista y su definición del aprendizaje del segundo idioma como un proceso de aculturación, se encuentra contemplada en el sistema B. Sin embargo, a diferencia de ésta, el sistema B, plantea la necesidad de vocabulario y reglas que permitan la integración del estudiante y el idioma.

Si tomamos en cuenta que la aceptación del sistema B tiende a aumentar con el tiempo y tipo de estudio del idioma, que contempla los objetivos de los sistemas A y C, y que su objetivo principal (asimilación) se puede cumplir cuando se tiene un nivel avanzado de inglés, se puede decir que este sistema, redefine al aprendizaje, o mejor dicho a la adquisición, del inglés como lengua extranjera.

La define como una *aculturación*¹, un proceso que encuentra sus bases en el conocimiento "tangible" del idioma, sus palabras, frases y reglas; en donde el

¹ Ya en el capítulo dos se había expuesto un modelo de aculturación -congruente con la aproximación cognitiva-, el cual definía al aprendizaje como una integración psicológica y social a la cultura del idioma objeto, en donde se contemplaba una transferencia cognitiva. Sin embargo, el modelo es adecuado para un aprendizaje del inglés como segundo idioma, pues

CONCLUSIONES.

aprendizaje de éstas permite tener un contacto diferente con el idioma, un contacto a través de la conversación, y en donde el estudiante aporta herramientas y estrategias para facilitar su aprendizaje. A partir de este contacto diferente, le es accesible una reestructuración, en donde al lograr integrar lo aprendido a sus sentimientos, emociones y necesidades, "evoluciona" y se concibe como adquiriente de un segundo código lingüístico funcional.

Este modelo de adquisición del inglés como lengua extranjera, encuentra sustento en la teoría de Piaget (aproximación cognitiva) sobre la adquisición del primer idioma. Piaget concibe al lenguaje como una de las funciones semióticas al servicio del pensamiento, la cual surge después del periodo sensorio-motriz. Durante este primer periodo, el niño se centra en la manipulación de objetos para después, a través de las funciones semióticas, separar al pensamiento de la acción.

De igual manera, la propuesta de este trabajo, considera que la adquisición de una lengua extranjera, sigue un proceso similar, inicia con una manipulación de objetos encaminada a separar al pensamiento de la acción. Sin embargo, cuando se trata de una lengua extranjera en adultos, los objetos son las palabras, las

desde las primeras fases del aprendizaje -y a lo largo de ellas- la necesidad que cubre es la de facilitar una comunicación.

De esta manera, hay una necesidad de un modelo de aculturación para la lengua extranjera, pues implica necesidades diferentes -al ser un tipo de acercamiento diferente-. En este aprendizaje de la lengua extranjera, la transferencia que se da es tanto cognitiva como estructural.

CONCLUSIONES.

frases y las reglas, pues para este momento, el pensamiento ya se ha separado de la acción.

Al proponer un orden en los sistemas, no pretendo monopolizar a cada sistema con un nivel de Inglés específico (básico, intermedio o avanzado). Los niveles no determinan el sistema, o viceversa, más bien, el sistema caracterizaría la interpretación del alumno sobre las actividades dentro y fuera del aula y sus prospectivas. De esta manera, un alumno que sostuviera el sistema B, interpretaría las actividades enfocadas en las estructuras como necesarias para afianzar su proceso de adquisición, pero cuyo objetivo sería lograr expresarse en el nuevo idioma; mientras que un alumno que prefiriera el sistema A, interpretaría, incluso las actividades enfocadas en la comunicación, como oportunidades para afianzar sus asociaciones.

Respecto a la modificación de sistemas, a diferencia de los sistemas A y C, el sistema B, al ser abarcador, se mostrará más resistente al cambio, pues contempla la necesidad de practicar con estructuras, memorizaciones y estrategias de aprendizaje. Dicho en otras palabras, se esperaría que los estudiantes que sostengan el sistema B, encuentren sentido a todas las actividades de la clase, mientras que los estudiantes que prefieran los sistemas A o C tendrían que realizar un mayor esfuerzo para encontrarlo, presentarían un mayor grado de disonancia y, por lo tanto, su modificación sería más accesible.

CONCLUSIONES.

En los capítulos dos y tres, se hablaba del juego del estudiante, y del cómo dependiendo del juego que tuviera, se facilitaría o no su proceso de aprendizaje. La perspectiva de los sistemas, está en este mismo tono. Defiende de igual manera, que cualquiera de ellos permite al alumno adquirir el inglés, aunque algunos le estarían proporcionando un panorama más amplio, y por lo tanto, la labor del docente consistiría en generar la disonancia cognitiva suficiente para facilitar que el estudiante abriera más ventanas hacia el aprendizaje.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Concibiendo que la investigación es una construcción continua de conocimiento, ésta se caracteriza por momentos, en los cuales se presentan resultados y conclusiones sujetas a la generación de nuevas ideas y conocimiento.

Por otra parte, el estudio de las Teorías Implícitas, exige una verificación continua sobre los resultados encontrados que tomen en cuenta los cambios que se vayan generando en las culturas.

Considerando esto, las principales limitaciones del estudio son el tamaño y la elección de la muestra. Los alumnos a los que se aplicó el instrumento son parte de una sola institución, de la cual se contemplaron dos niveles (de los ocho que son) y dos grupos (eligiendo la mitad de los estudiantes), por lo tanto no es posible generalizar estos resultados a poblaciones diferentes.

En cuanto a la institución, ésta se caracteriza por no exigir a los docentes sigan una didáctica específica, lo que genera que los docentes puedan retomar aspectos de varias didácticas para impartir las clases (lo que explicaría en cierto grado la inserción de todas las didácticas en los sistemas de los estudiantes).

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Respecto a los niveles en los que se aplicó el instrumento, la aplicación en únicamente dos de ellos (quinto y sexto), limita generalizar los resultados a otros niveles, y por lo tanto, los sistemas que se encontraron podrían modificarse en otros niveles. En general, especialmente por el número de aplicaciones, los resultados se limitan a tendencias al no ser estadísticamente significativos.

Las conclusiones de este estudio nos muestran un modelo de adquisición de la lengua extranjera. Richards y Rodgers (1998), distinguen tres niveles de definición de las didácticas (enfoque, diseño y técnica), este estudio coopera al nivel de enfoque (tomando en cuenta sus limitaciones).

Cuando se hablaba en el capítulo tres sobre los diferentes tipos de creencias involucrados en el aprendizaje de idiomas, se mencionaban creencias sobre la naturaleza de la lengua, sobre la enseñanza, sobre las cuatro destrezas, sobre el papel del docente y del alumno, sobre los hablantes nativos, sobre las estrategias de aprendizaje y la retroalimentación, estas creencias fueron consideradas por el instrumento construido, sin embargo, es evidente que se requiere de una descripción más a fondo sobre estos tipos de creencias, que permitan tener un panorama más amplio sobre lo que dice el alumnos en torno a ellas.

Para superar las limitaciones del estudio y orientar estudios posteriores en este campo se sugiere:

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

- ❖ Evaluar la posibilidad de organizar más grupos de discusión que pudieran aportar más información sobre las creencias o creencias diferentes a las que surgieron en los grupos del presente estudio.
- ❖ Aplicar el instrumento a muestras de diferentes niveles e instituciones.
- ❖ Confirmar si los sistemas de creencias que se encontraron en este estudio se conforman de igual manera en otras poblaciones.
- ❖ Corroborar si el patrón de categorización de frases se presenta de igual manera dependiendo del tiempo de estudio del idioma.
- ❖ Rectificar la tendencia encontrada respecto a la aceptación de los sistemas aplicando el instrumento a alumnos de niveles básicos y avanzados.

Todo esto, con el objetivo de desarrollar una didáctica para la enseñanza de inglés como lengua extranjera que se adecue a las necesidades y expectativas de estudiantes mexicanos, pues, a pesar de contar con tres años de instrucción obligatoria en esta lengua en el nivel de secundaria, los alumnos que egresan de ella no cuentan con el nivel de inglés que se esperaría una vez cubiertas 500 horas de instrucción (aproximadamente las horas a las que han estado expuestos al concluir la secundaria).

REFERENCIAS.

- Allport, F. (1924) "La respuesta condicionada como base para el lenguaje." (pp. 21-30). En: Piaget, J; Allport, F; Day, E y Lewis, M. (1987) *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Arnay, J. (1993). Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos. (pp. 167-202). En: Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Belichón, M.; Riviere, A.; Igoa, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. (pp.17-54, 89-234). Madrid: Trotta.
- Belmechri, F. y Hummel, F. (1998). Orientations and motivations in the acquisition of english as a second language among high-school students in Quebec City. Language Learnin, Vol 48 (2) pp 219-244.
- Benson, P y Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. System, Vol, 27, pp. 459-472.

REFERENCIAS.

- Berko G, J. (1989). *The development of language*. (pp. 167-223). (2ª ed.) Nueva York: Merrill.
- Bestard, J. y Pérez, M. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de psicología fisiológica*. México: Prentice Hall.
- Clément, R. y Gardner, R. (2001). "Second Language Mastery." (pp. 489-501). En: Robinson, P.; Giles, H. (Eds). *The new handbook of language and social psychology*. (2001). Nueva York: Wiley.
- Colomina, R. ; Mayordomo, R. y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 24 (1), pp. 67-80.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. (pp. 1-8). Londres: Edward.

REFERENCIAS.

- Correa, J. y Camacho, A. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. (pp. 123-166). En: Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Correa, N. y Rodrigo, M. (2001). El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 461-474.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, Vol.27, pp. 493-513.
- Chomsky, N (1972). *Language and mind*. Nueva York: Hartcourt
- Gómez, M. y Pozo, J. (2001). La consistencia de las teorías sobre la naturaleza de la materia: una comparación entre las teorías científicas y las teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), pp. 441-459.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE

REFERENCIAS.

- Haugen, E. (1974). "Algunos problemas en sociolingüística." (pp. 79-114). En Uribe-Villegas, O. (Eds.). *La sociolingüística actual. Algunos de sus problemas planteamientos y soluciones*. México: UNAM.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997). *Language development*. (pp. 335-379). Nueva York: Thompson.
- Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language: a review of BALLI studies. *System*, Vol 27, pp. 557-576
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. (pp. 469-494). En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Kohn, J (1980). "What ESL teachers need to know about sociolingüistics." (pp. 43-53). En: Croft, K (Comp.) *Readings on English as a second language. For teachers and teacher trainees*. Cambridge: Winthrop.
- Lahlou, A. (1974). La enseñanza de una segunda lengua, problema sociolingüístico de interés mundial. (pp. 377-416). En: Uribe-Villegas, O. (Eds.). *La sociolingüística actual. Algunos de sus problemas, planteamientos y soluciones*. México: UNAM.

REFERENCIAS.

- Laufer, B y Paribakht, T. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. Language Learning, Vol. 48(3), pp. 365-391
- León, C. (2001). *Análisis comparativo de métodos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma en adultos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, División de Educación Continua, UNAM.
- LoCastro, V. (2001). Individual differences in second language learning: attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. System, Vol29, pp. 69-89
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. Compendio de sociología. México: FCE.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En: Rodrigo, M; Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

REFERENCIAS.

- Martí, E y Pozo, J. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. Infancia y Aprendizaje, Vol. 90, pp. 11-30.
- Meillet, A. (1972). Bilingüismo. (pp. 126-126). En: Cassirer, E.; Sechehaye, A.; Delacroix, H.; Jordan, L.; Doroszewsky, W.; Bühler, K. y Pongs, H. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Noels, K y Pelletier, L. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination Theory. Language Learning, Vol 50 (1) pp 57-85.
- Owens, R.E. (1988). *Language Development*. (pp. 25-61; 377-383). New York: Merrill.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. (pp. 111-124). Bogotá: Labor.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. (pp 59-95). (15° ed.) Madrid: Morata.

REFERENCIAS.

- Pozo, J. y Rodrigo, M. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 24 (4), pp. 407-423.
- Purdie, N. y Oliver, R. (1999). Language learning strategies used by bilingual school-aged children. *System*, Vol. 26, pp 375-388.
- Ravera, M. (1990). "La expresión oral: Teoría, tendencias y actividades." (pp. 13-42). En: Bello, F. et.al. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Richards, J. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- Rodrigo, M. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas.

REFERENCIAS.

- (pp. 177-191). En: Rodrigo, M. Y Arnay, J (comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. Revista de Psicología General y Aplicada, Vol. 48 (3). 221-229.
- Romero, J y Náteras, O. (2002). Los estudios superiores en estudiantes mexicanos y franceses. Dos lógicas del pensamiento social. Psicología social en México, Vol. 9, pp. 175-180.
- Salazar, J.; Montero, M.; Muñoz, C.; Sánchez, E.; Santoro, E. y Villegas, J. (1979). *Psicología social*. México: Trillas.
- Segalowitz, N. (1997). "Individual differences in second language acquisition." pp. 85-109. En: De Groot, A.; Kroll, J. (Eds.). (1997). *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. New Jersey: Lawrence.

REFERENCIAS.

- Simón, M.I.; Triana, B.; Camacho, J (2001). La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas. Infancia y aprendizaje. Vol. 24 (4), 125-139.
- Stern, H. (1980). "What can we learn from the good learner?". (pp. 54-71). En: Croft, K. (Comp.). *Readings on English as a second language. For teachers and teacher trainees*. Cambridge: Winthrop.
- Taylor. T (1997). The origin of language: why it never happened. Language Sciences, Vol 19 (1), pp. 67-77
- Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En: Rodrigo, M; Rodríguez, A y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1928). Sobre plurilingüismo en la edad infantil. (pp. 341-348). En: *Obras escogidas, Tomo III* (1995). Madrid: Visor.
- Vygotski, L.S. (1931). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. (pp. 11-340). En: *Obras escogidas, Tomo III*. (1995). Madrid: Visor.

REFERENCIAS.

- Vygotski, L.S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pleyade.
- Wade-Wooley, I. (1999). First language influences on second language word reading: All roads lead to Rome. Language Learning, Vol 49 (3) pp. 447-471
- Wode, H. (1981). *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. (pp. 17-35). Alemania: Günter.
- Wood, D. (2000). *Cómo piensan y aprenden los niños*. México: Siglo Veintiuno.
- Yang, N.D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and the learning strategy use. System, Vol. 27, pp. 515-535.

ANEXOS.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANE7575XO 1.

RESUMEN DE DIDÁCTICAS Y FRASES GENERADORAS.

La siguiente tabla muestra el nombre y los principios de las siete didácticas que se revisaron para el estudio, así como las frases que se emplearon durante las dos fases de la discusión (grupo piloto y grupo final).

Frases de entrenamiento:

- Es más fácil aprender Inglés si se empieza desde la infancia.
- Los adultos necesitan una didáctica diferente a aquella que se utiliza para enseñar a niños.

DIDÁCTICA	RESUMEN.	FRASES(GRUPO PILOTO)	FRASES (FINAL)
1) TRADUCCIÓN GRAMATICAL.	<p>Utiliza la lengua materna como sistema referente en el aprendizaje.</p> <p>Se memorizan y estudian listas bilingües de vocabulario y las reglas gramaticales.</p> <p>Establece que es necesario enseñar gramática explícitamente para acelerar y mejorar el proceso.</p>	<p>SE APRENDE MEJOR EL INGLÉS SI SE UTILIZA LA TRADUCCIÓN Y LA GRAMÁTICA COMO INSTRUMENTOS PRINCIPALES.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Haciendo uso del español es más fácil que el alumno entienda y aprenda el inglés. o Estableciendo previamente las reglas gramaticales que se deben seguir, el alumno podrá hablar inglés sin errores. 	<ul style="list-style-type: none"> o Para aprender inglés, se debe explicar la clase en español. o Para aprender inglés, se debe memorizar primero el vocabulario y las reglas gramaticales.
2) NATURALISTA.	<p>Define el aprendizaje del lenguaje en uso.</p> <p>Establece que lo que se aprende de manera consciente no podrá usarse para expresarse de manera espontánea.</p> <p>El aprendizaje consciente sólo tiene efecto cosmetico.</p> <p>El objetivo es que los estudiantes empiecen a pensar en el segundo idioma, tal como lo hicieron en la lengua materna.</p> <p>El aprendizaje es a través de asociaciones directas de palabras con objetos.</p> <p>Asume que la gramática se aprende en el proceso.</p>	<p>SE APRENDE MEJOR INGLÉS SI EL ALUMNO PIENSA EN EL IDIOMA Y LO RELACIONA CON ACCIONES CONCRETAS DENTRO DE TAREAS QUE INVOLUCRAN COMUNICACION.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Es más fácil que el alumno aprenda si piensa en inglés. o El aprendizaje será mejor si el alumno va relacionando las palabras en inglés con actividades concretas dentro de una conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> o Para aprender inglés, el alumno debe pensar en inglés. o Para aprender inglés, se debe asociar la palabra con su imagen sin traducirla al español. o El inglés de debe aprender adquiriendo las diferentes formas de estructurar oraciones durante conversaciones.

DIDÁCTICA	RESUMEN.	FRASES(GRUPO PILOTO)	FRASES (FINAL)
3) COMUNICATIVA.	<p>Contempla tres premisas teóricas: principio de comunicación, principio de la tarea cotidiana y real, y el uso del lenguaje auténtico y significativo.</p> <p>Establece que a través de la manipulación del lenguaje y la percepción de su función social, se desarrollan destrezas comunicativas y se adquiere la lengua.</p> <p>No hay una secuencia establecida, ya que el proceso va reflejando las necesidades del estudiante.</p> <p>El éxito a fracaso de la comunicación es responsabilidad conjunta del hablante y receptor.</p>	<p>El INGLÉS SE APRENDE A TRAVÉS DE CONVERSACIONES COTIDIANAS ENTRE LOS ALUMNOS DONDE SE INTERCAMBIA INFORMACIÓN Y SE LLEGUE A ACUERDOS EN EL SIGNIFICADO DEL MENSAJE.</p> <p>La actividad principal para aprender el inglés es la conversación.</p> <p>Para que se aprenda el inglés los alumnos deben compartir información y pactar el significado.</p>	<p>La actividad principal para aprender inglés debe ser la conversación sobre temas importantes y de interés para el alumno.</p> <p>Para aprender inglés los alumnos deben compartir información que les permita deducir el significado de lo que expresan.</p>
4) AUDIO-LINGÜÍSTICA.	<p>El objetivo principal es igualar las habilidades del hablante nativo.</p> <p>Las habilidades se aprenden en un orden natural de habilidad auditiva, oras, de lectura y de escritura.</p> <p>Utiliza técnicas estímulo - respuesta.</p> <p>La secuencia de la instrucción se basa en la frecuencia y dificultad de las estructuras.</p>	<p>El INGLÉS SE APRENDE A TRAVÉS DE ENSAYOS DE FRASES FLEXIBLES EN UN ORDEN DE OÍR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR, Y EL ORDEN DE LOS TEMAS VA DE ACUERDO A LA DIFICULTAD DE ESTOS.</p> <p>El inglés se aprende memorizando frases con fragmentos que pueden cambiarse.</p> <p>Para aprender inglés se debe primero oír, luego hablar, después leer y al último escribir.</p>	<p>El inglés se debe aprender memorizando las distintas partes de la oración, las cuales pueden sustituirse.</p> <p>Para aprender el inglés, se debe primero oír, luego hablar, después leer y al último escribir.</p> <p>El inglés se debe aprender partiendo de las bases hasta llegar a lo más avanzado.</p>
5) FORMA SILENCIOSA.	<p>El aprendizaje supone independencia, autonomía y responsabilidad.</p> <p>El aprendizaje es una actividad de solución de problemas creativa y de descubrimiento.</p> <p>El estudiante hace uso de sus recursos internos: estructuras cognitivas, experiencias en el aprendizaje del L1, emociones y conocimiento del mundo.</p> <p>El lenguaje adquiere significado a partir de la experiencia.</p> <p>El estudiante genera su propio criterio de</p>	<p>El INGLÉS SE APRENDE HACIENDO USO DE HABILIDADES PERSONALES EN UN CONTINUO DESCUBRIMIENTO DE LA FUNCIÓN DEL LENGUAJE COMO EXPRESIÓN DE LA EXPERIENCIA.</p> <p>Para aprender inglés el alumno debe hacer uso de los recursos que tiene disponibles, como son: experiencia en el aprendizaje del español, conocimiento previo, habilidades específicas y emociones.</p> <p>Para aprender inglés el alumno debe utilizarlo para comunicar su experiencia.</p>	<p>Para aprender inglés, el alumno debe hacer uso de los recursos que tiene disponibles, como son: Experiencia en el aprendizaje del español, conocimiento previo, formas de aprendizaje específicas y emociones.</p> <p>Para aprender inglés el alumno debe utilizar dicho idioma para comunicar su experiencia.</p> <p>Para aprender inglés, el alumno debe ser responsable e independiente, apoyándose en las bases que el maestro le dio previamente.</p>

	corrección.		❖ Para aprender inglés, el alumno debe generar un criterio de auto-corrección.
--	-------------	--	--

DIDÁCTICA.	RESUMEN.	FRASES(GRUPO PILOTO)	FRASES (FINAL)
6) DIDÁCTICA HUMANISTA.	<p>Se interesa por los mecanismos afectivos involucrados en el aprendizaje.</p> <p>Concibe al aprendizaje como una experiencia personal y social unificada.</p> <p>Intenta reducir al máximo la ansiedad del grupo y favorece la expresión de ideas y sentimientos.</p> <p>El deseo de pertenecer a la comunidad del aula obliga al estudiante a llevar el mismo ritmo de aprendizaje.</p>	<p>EL INGLÉS SE APRENDE UTILIZANDO EN LA EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y COMO MEDIO PARA PERTENECER A UNA COMUNIDAD Y LOGRAR METAS PERSONALES.</p> <ul style="list-style-type: none"> .. Se debe aprender inglés mediante la expresión de sentimientos. .. El inglés se aprende si sirve para formar parte de un grupo y cumplir expectativas de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Se debe aprender inglés mediante la expresión de sentimientos. ❖ El inglés debe aprenderse con el objetivo de formar parte de un grupo y/o cumplir expectativas de vida.
7) COORDINACIÓN COGNOSCITIVA.	<p>Asume que la competencia se da primero que la ejecución, por lo tanto, primero se da el control de las reglas.</p> <p>Es necesario identificar la estructura cognitiva actual del estudiante e ir relacionando el material nuevo con ésta.</p> <p>Los errores se usan para medir el progreso.</p> <p>Se hace uso de todos los sentidos y estilos de aprendizaje.</p>	<p>PARA APRENDER INGLÉS SE DEBEN ENSEÑAR PRIMERO LAS REGLAS GRAMATICALES EN ORDEN DE DIFICULTAD Y TOMANDO EN CUENTA EL CONOCIMIENTO ACTUAL Y PARTICULAR DEL ALUMNO, Y DESPUÉS SE UTILIZAN PARA QUE EL ALUMNO SE EXPRESÉ CREATIVAMENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> .. Para aprender inglés se deben conocer primero las reglas gramaticales adecuadas al nivel del alumno. .. En el aprendizaje del inglés se hace uso de las reglas gramaticales para que el alumno exprese ideas propias. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Para aprender inglés, primero se deben conocer las reglas gramaticales en orden de dificultad y adecuarlas al nivel del alumno. ❖ En el aprendizaje del inglés, el alumno debe hacer uso de las reglas gramaticales para poder expresar ideas propias. ❖ Para aprender inglés se debe hacer uso de todos los sentidos y estilos de aprendizaje.

ANEXO 2.
COPIA PARA PARTICIPANTES DEL GRUPO PILOTO.

Objetivo: Detectar creencias de los participantes en torno a la enseñanza del inglés como segundo idioma.

Frases a discutir:

1. Es más fácil aprender Inglés si se empieza desde la infancia.
2. Los adultos necesitan una didáctica diferente a aquella utilizada para enseñar a niños.
3. Se aprende mejor Inglés si se utiliza la traducción y la gramática como herramientas principales.
4. Se aprende mejor inglés si el alumno piensa en el idioma y lo relaciona con acciones concretas dentro de tareas que involucren comunicación.
5. El inglés se aprende a través de conversaciones cotidianas entre los alumnos donde se intercambie información y se llegue a acuerdos en el significado del mensaje.
6. El inglés se aprende a través de ensayos de frases flexibles en un orden de oír, hablar, leer y escribir, y el orden de los temas va de acuerdo a la dificultad de éstos.
7. El inglés se aprende haciendo uso de habilidades personales en un continuo descubrimiento de la función del lenguaje como expresión de la experiencia.
8. El inglés se aprende utilizándolo en la expresión de sentimientos y como medio para pertenecer a una comunidad y lograr metas personales.
9. Para aprender inglés se deben enseñar primero las reglas gramaticales en orden de dificultad y tomando en cuenta el conocimiento actual y particular del alumno, y después se utilizan para que el alumno se exprese creativamente.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3.

CUESTIONARIO PARA PARTICIPANTES: GRUPO DE DISCUSIÓN FINAL.

A continuación te solicitamos alguna información referentes a tu experiencia como alumno de Inglés como segundo idioma. Te pedimos contestes de manera clara y sin omitir algún detalle que consideres importante. Los datos que proporciones serán confidenciales.

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Estado civil: _____

Ocupación: _____

Tiempo que has estudiado o estudiaste inglés:

Lugar o lugares donde has estudiado inglés:

Describe cómo ha sido o fue tu experiencia de aprendizaje del inglés:

¿Qué habilidades consideras desarrollaste y cuáles crees que te faltan?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 4.

QUESTIONARIO PARA SÍNTESIS DE CREENCIAS.

QUESTIONARIO ALUMNOS.

INSTRUCCIONES: ESTE QUESTIONARIO FUE DISEÑADO PARA CONOCER LO QUE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS PIENSAN SOBRE EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA. TUS RESPUESTAS SON ANÓNIMAS Y SERÁN UTILIZADAS PARA FINES DE INVESTIGACIÓN, POR LO CUAL TE AGRADECEMOS SEAS SINCERO Y NO DEJES DE RESPONDER ALCUNA PREGUNTA. SI TIENES DUDAS PREGUNTA AL APLICADOR.

1. ¿Cuántos años tienes? _____
2. Sexo: (1) Masculino
(2) Femenino
3. Escolaridad: (1) Estudiante de licenciatura ¿Cuál? _____
(2) Licenciatura ¿Cuál? _____
(3) Estudiante de Postgrado ¿Cuál? _____
(4) Postgrado ¿Cuál? _____
4. ¿Trabajas? (1) Sí ¿En qué? _____
(2) No
5. ¿Cuál es tu actividad principal? _____
6. ¿En qué nivel de inglés estás? _____
7. ¿Dónde has estudiado inglés? (Puedes marcar más de una opción)
 - (1) En el jardín de niños como una de las materias.
 - (2) En la primaria como una de las materias.
 - (3) En la secundaria como una de las materias.
 - (4) En la preparatoria como una de las materias.
 - (5) En institutos de inglés.
 - (6) En programas de intercambio.
 - (7) En cursos de verano.
 - (8) Programas interactivos.
 - (9) Vivi en un país donde el inglés es la lengua oficial.
 - (10) Otro ¿Cuál? _____
8. ¿Por qué estas estudiando inglés? (Puedes marcar más de una opción)
 - (1) Porque lo necesito para mi trabajo.
 - (2) Porque lo necesito para mi carrera.
 - (3) Porque me gusta el inglés.
 - (4) Porque me gustan los idiomas.
 - (5) Porque es el idioma que más se me ha facilitado.
 - (6) Porque me gustaría viajar.
 - (7) Porque me gustaría conocer la cultura de países donde se habla inglés.
 - (8) Otro ¿Cuál? _____

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 4.

	TOUR MÍN IDELMIO	EN ELEGIDO	DE A A	MÍN A A	MÍN A A
1. Durante las conversaciones sobre algún tema en inglés el alumno se apropia del idioma.	1	2	3	4	5
2. Pensar en inglés es el objetivo cuando se está aprendiendo.	1	2	3	4	5
3. Para los primeros niveles de inglés, es muy útil asociar la palabra que se quiere aprender con una imagen.	1	2	3	4	5
4. Cuando una idea entra en inglés, se queda en inglés.	1	2	3	4	5
5. Cuando se tiene un buen dominio de la gramática del español, se facilita aprender inglés o cualquier otro idioma, porque se logra ser más correcto.	1	2	3	4	5
6. Aprender inglés se facilita si se habla porque así se aprendió el español.	1	2	3	4	5
7. En los primeros niveles de inglés, memorizar frases ayuda a que después se puedan sustituir algunas partes para decir otras cosas.	1	2	3	4	5
8. Al aprender inglés se debe desarrollar un criterio de auto-corrección.	1	2	3	4	5
9. Cuando se está hablando en inglés, a diferencia de cuando se escribe, se tiene la ayuda de gestos y manos que facilitan que se entienda lo que decimos.	1	2	3	4	5
10. En México, tenemos contacto con el inglés de muchas formas (televisión, música, películas, etc.), esto permite que cuando escuchamos o tenemos una conversación más formal, tomamos una idea global de lo que se está diciendo.	1	2	3	4	5
11. Para que se aprenda inglés te tiene que gustar el idioma.	1	2	3	4	5
12. Se puede pensar en inglés hasta que se tiene suficiente vocabulario y frases.	1	2	3	4	5
13. El expresar sentimientos y necesidades en inglés motiva a buscar vocabulario.	1	2	3	4	5
14. Para aprender inglés, los significados de las palabras se deben dar en inglés porque ayuda a tener más vocabulario.	1	2	3	4	5
15. Al aprender vocabulario en inglés se debe establecer un contexto porque el diccionario puede dar significados que no están relacionados con el uso que se le está dando en la clase o en una lectura.	1	2	3	4	5
16. Durante la clase de inglés, se deben de hacer conversaciones sobre temas interesantes porque motivan al alumno a hablar.	1	2	3	4	5
17. La memorización de frases importantes en inglés se tiene que dar a partir de conversaciones.	1	2	3	4	5
18. Antes de que el alumno logre desarrollar un criterio de auto-corrección, es necesario que alguien más corra e indique donde se cometen errores.	1	2	3	4	5
19. Las habilidades que se adquieren cuando se aprende inglés (hablar, oír, leer y escribir) se van puliendo con el tiempo.	1	2	3	4	5
20. Si el alumno liga la forma en la que aprendo español cuando está aprendiendo inglés, se le dificulta porque se puede tener malos hábitos de pronunciación o al estructurar oraciones.	1	2	3	4	5
21. Para que se aprenda inglés tienes que necesitarlo para tu trabajo o tu carrera.	1	2	3	4	5
22. Llegar a pensar en inglés, se facilita cuando se valora y se encuentran los aspectos positivos del inglés, pero es algo que no se da obligatoriamente.	1	2	3	4	5
23. Durante la clase de inglés, primero se debe presentar la regla y los alumnos van dando ejemplos en función de su vida para que la vaya haciendo suya.	1	2	3	4	5
24. En los primeros niveles de inglés, se debe usar el español para explicar conceptos importantes.	1	2	3	4	5
25. Cuando se está aprendiendo inglés, se comienza estructurando de una manera precaria, poco a poco se va adquiriendo más vocabulario y estructuras complejas.	1	2	3	4	5
26. Las conversaciones que se hagan en la clase de inglés deben de ir adecuadas al nivel del alumno.	1	2	3	4	5

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 4.

27. Para aprender inglés, el alumno tiene que memorizar y comprender el vocabulario y las reglas.	1	2	3	4	5
28. Cuando alguien está aprendiendo inglés, debe expresar sus sentimientos y necesidades en inglés.	1	2	3	4	5
29. El orden de las habilidades que se desarrollan cuando se aprende inglés, depende de los estilos de aprendizaje del alumno (ej: si tiene un estilo visual, primero va a aprender a leer; si tiene un estilo auditivo, primero va a aprender a escuchar)	1	2	3	4	5
30. El alumno debe reforzar lo que se vio en la clase de inglés haciendo tarros, leyendo artículos, aplicándolo, practicándolo con compañeros, utilizando las formas de aprendizaje que le sirvan.	1	2	3	4	5
31. Las reglas gramaticales que se aprenden en cada nivel de inglés se enseñan de acuerdo al tema y el conocimiento previo del alumno.	1	2	3	4	5
32. Asociar una palabra en inglés con su imagen es el primer paso para poder pensar en inglés va que se está evitando la traducción.	1	2	3	4	5
33. Explicar en español tiene que dejarse como último recurso para no crear esa "muletilla"	1	2	3	4	5

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 5.

CUESTIONARIO PARA SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO.

INSTRUCCIONES: A continuación se te presenta la descripción de siete didácticas para la enseñanza del inglés. Lee cuidadosamente estas descripciones y decide con cuál de estas didáctica se relacionan más cada una las frases que se te presentan en la siguiente hoja. Recuerda, sólo debes elegir UNA opción.

<p>DIDÁCTICA 1</p> <p>Utiliza español para explicar el inglés. Hay poca o nula práctica oral. Se memorizan y aprenden listas de vocabulario con su traducción. Es importante aprender las reglas gramaticales del inglés.</p>
<p>DIDÁCTICA 2</p> <p>Únicamente se utiliza inglés durante la clase. El objetivo es que el alumno piense en inglés. Se aprende a través del uso del idioma. El aprendizaje de la gramática sólo tiene efecto cosmético. El aprendizaje es a través de asociaciones entre palabras en inglés y objetos o dibujos.</p>
<p>DIDÁCTICA 3</p> <p>A través de la manipulación del lenguaje y la percepción de su función social, se aprende el idioma. El proceso de aprendizaje refleja las necesidades de comunicación del estudiante. La interacción es primordialmente entre estudiantes. Es más importante la comunicación que la gramática.</p>
<p>DIDÁCTICA 4</p> <p>El aprendizaje es un proceso social y personal unificado. Intenta reducir al máximo la ansiedad del grupo y favorece la expresión de ideas y sentimientos. El deseo de pertenecer a la comunidad del aula, obliga al estudiante a llevar el mismo ritmo de aprendizaje de sus compañeros.</p>
<p>DIDÁCTICA 5</p> <p>Se practican las estructuras prestando atención a la pronunciación. El orden de las habilidades es: auditiva, oral, lectura y escritura. El orden de aprendizaje de estructuras es de lo más fácil a lo más difícil. El objetivo del aprendizaje es igualar a los hablantes nativos.</p>
<p>DIDÁCTICA 6</p> <p>Se necesita de creatividad al aprender las reglas gramaticales. Antes de poder hacer algo con el idioma se debe comprender. Los errores ayudan a medir el progreso del estudiante. Se hace uso de todos los sentidos y estilos de aprendizaje.</p>
<p>DIDÁCTICA 7</p> <p>Se utilizan objetos físicos para facilitar el aprendizaje de la gramática. El lenguaje es sustituto de la experiencia.</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 5.

Pide que el estudiante sea independiente, autónomo y responsable.
El maestro sólo interviene cuando es absolutamente necesario.

1. Cuando una idea entra en inglés, se queda en inglés.	
2. Pensar en inglés es el objetivo cuando se está aprendiendo.	
3. Para los primeros niveles de inglés, es muy útil asociar la palabra que se quiere aprender con una imagen.	
4. Cuando se está hablando en inglés, a diferencia de cuando se escribe, se tiene la ayuda de gestos y manos que facilitan que se entienda lo que decimos.	
5. En los primeros niveles de inglés, se debe usar el español para explicar conceptos importantes.	
6. Las conversaciones que se hagan en la clase de inglés deben de ir adecuadas al nivel del alumno.	
7. Para aprender ingles, el alumno tiene que memorizar y comprender el vocabularioasi como las reglas.	
8. Explicar en español tiene que dejarse como último recurso para no crear esa "muletilla".	
9. Antes de que el alumno logre desarrollar un criterio de auto-corrección, es necesario que alguien más corrija e indique dónde se cometen errores.	
10. El alumno debe reforzar lo que se vio en la clase de inglés haciendo tareas, leyendo artículos, aplicándolo, practicándolo con compañeros, utilizando las formas de aprendizaje que le sirvan.	
11. Cuando se está aprendiendo inglés, se comienza estructurando de una manera precaria, poco a poco se va adquiriendo más vocabulario y estructuras complejas.	
12. Cuando se tiene un buen dominio de la gramática del español, se facilita aprender inglés o cualquier otro idioma porque se logra ser más correcto.	
13. En los primeros niveles de inglés, memorizar frases ayuda a que después se puedan sustituir algunas partes para decir otras cosas.	
14. En México, tenemos contacto con el inglés de muchas formas (televisión, música, películas, etc.), esto permite que cuando escuchamos o tenemos una conversación más formal, tengamos una idea global de lo que se está diciendo.	
15. Se puede pensar en ingles hasta que se tiene suficiente vocabulario y frases.	
16. Cuando alguien esta aprendiendo ingles, debe expresar sus sentimientos y necesidades en inglés.	
17. El orden de las habilidades que se desarrollan cuando se aprende inglés, depende de los estilos de aprendizaje del alumno (Ej: si tiene un estilo visual, primero va a aprender a leer; si tiene un estilo auditivo, primero va a aprender a escuchar)	
18. Aprender ingles se facilita si se habla porque así se aprendió el español.	
19. La memorización de frases importantes en inglés se tiene que dar a partir de conversaciones.	
20. Para que se aprenda inglés te tiene que gustar el idioma.	
21. El expresar sentimientos y necesidades en inglés motiva a buscar vocabulario.	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 5.

22. Para aprender inglés, los significados de las palabras se deben dar en inglés porque ayuda a tener más vocabulario	
23. Al aprender vocabulario en inglés se debe establecer un contexto porque el diccionario puede dar significados que no están relacionados con el uso que se le está dando en la clase o en una lectura.	
24. Durante las conversaciones sobre algún tema en inglés el alumno se apropia del idioma.	
25. Las habilidades que se adquieren cuando se aprende inglés (hablar, oír, leer y escribir) se van puliendo con el tiempo.	

Edad: _____

Sexo: _____

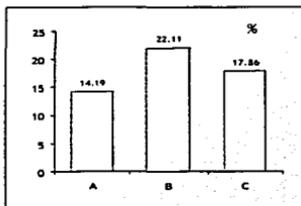
Ocupación: _____

¿Cuánto tiempo has estudiado inglés? _____ años _____ meses

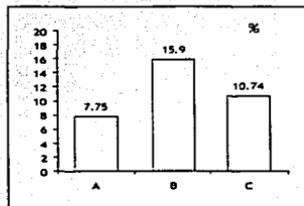
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 6.
SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO POR DIDÁCTICA.

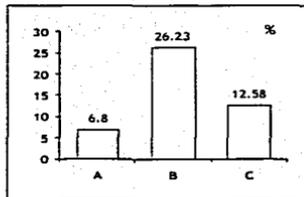
**DIDÁCTICA
AUDIOLINGÜÍSTA.**



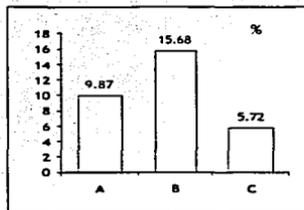
**DIDÁCTICA DE
CODIFICACIÓN COGNITIVA**



**DIDÁCTICA
HUMANISTA.**



**DIDÁCTICA DE
LA FORMA SILENCIOSA.**



A: ACUMULACIÓN.

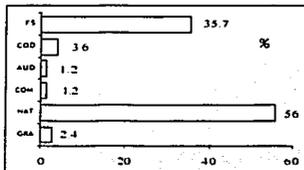
B: INTEGRACIÓN.

C: ASIMILACIÓN.

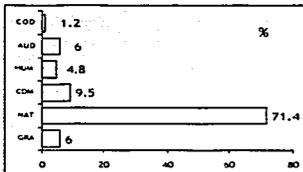
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 7. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO SISTEMA A. (ACUMULACION)

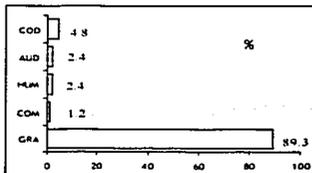
3. Para los primeros niveles de inglés, es muy útil asociar la palabra que se quiere aprender con una imagen.



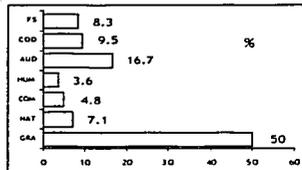
4. Cuando una idea entra en inglés, se queda en inglés.



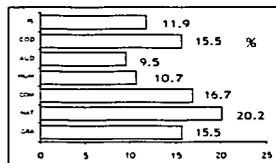
24. En los primeros niveles de inglés, se debe usar el español para explicar conceptos importantes.



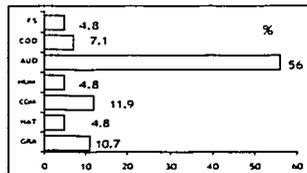
7. En los primeros niveles de inglés, memorizar frases ayuda a que después se puedan explicar algunos puntos para hacer cosas.



15. Al aprender vocabulario en inglés se debe establecer un contexto donde el estudiante pueda dar significados que no están relacionados con el uso que se le está dando en la clase o en la lectura.



25. Cuando se está aprendiendo inglés, se debe usar el español para explicar algunos puntos para hacer cosas.

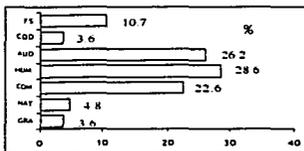


GRA: GRAMATICAL. NAT: NATURALISTA. COM: COMUNICATIVA. AUD: AUDIO LINGÜÍSTICA.
HUM: HUMANISTA. COD: CODIFICACIÓN COGNITIVA. FS: FORMA SILENCIOSA.

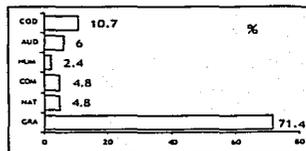
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 7.

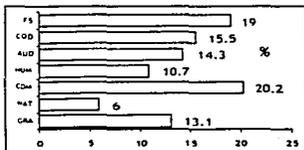
26. Las conversaciones que se hagan en la clase de inglés deben de ir adecuadas al nivel del alumno.



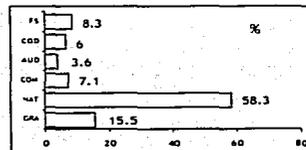
27. Para aprender inglés, el alumno tiene que memorizar y comprender el vocabulario y las reglas.



30. El alumno debe reforzar lo que se vio en clase haciendo tareas, leyendo artículos, aplicándolo, practicándolo con compañeros, utilizando las formas de aprendizaje que le sirvan.



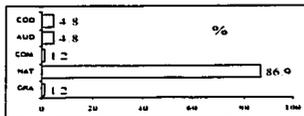
33. Explicar en español tiene que dejarse como último recurso para no crear esa muletilla.



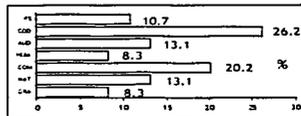
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO B. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO SISTEMA C. (ASIMILACIÓN)

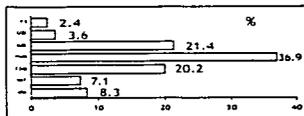
2. Pensar en inglés es el objetivo
cuando se está aprendiendo.



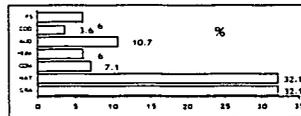
9. Cuando se está hablando en inglés, a diferencia
de cuando se estudia, se tiene la fuente de errores
más que facilita se entiende lo que decimos.



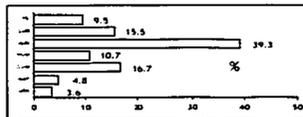
10. En México, tenemos contacto con el inglés de
mucha forma así permite que cuando
necesitamos o tenemos una conversación más
formal, tenemos una idea clara de lo que se está
diciendo.



12. Se puede pensar en inglés hasta
que se tiene suficiente vocabulario y
frases.



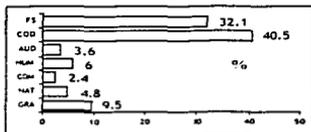
29. El orden de las habilidades que se desarrollan
cuando se aprende inglés, depende de los estilos
de aprendizaje de cada alumno.



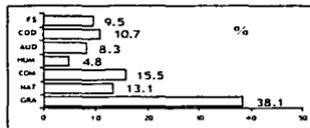
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 9. SÍNTESIS DE CONOCIMIENTO SISTEMA B. (INTEGRACIÓN)

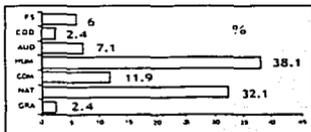
18. Antes de que el alumno logre desarrollar un sistema de auto-corrección, es necesario que sean muy pocas las veces que se cometen errores.



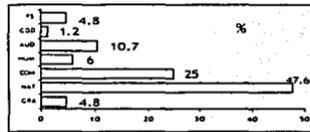
5. Cuando se tiene un buen dominio de la gramática del español, se facilita aprender otros idiomas por lo que se logra un más correcto.



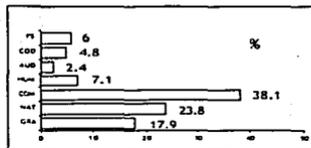
28. Cuando alguien está aprendiendo inglés, debe expresar sus sentimientos y necesidades en inglés.



6. Aprender inglés se facilita si se habla porque así se aprendió el español.



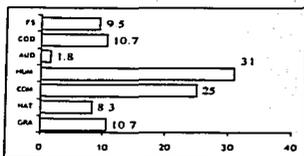
17. La memorización de frases importantes se tiene que dar a partir de conversaciones.



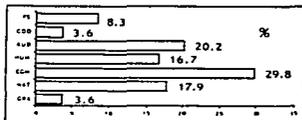
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 9.

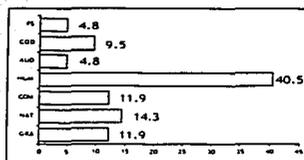
11. Para que se aprenda inglés, se tiene que gustar el idioma.



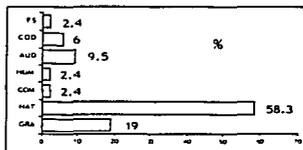
1. Durante las conversaciones sobre algún tema en inglés el alumno se apropia del idioma.



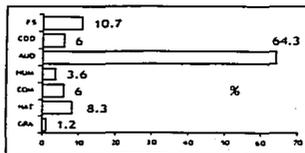
13. El expresar sentimientos y necesidades en inglés motiva a buscar más vocabulario.



14. Para aprender inglés, los significados de las palabras se deben dar en inglés porque ayuda a tener más vocabulario.



19. Las habilidades que se adquieren cuando se aprende inglés se van perdiendo con el tiempo.



TESIS CON FALLA DE ORIGEN