

JOSE FRANCISCO PUAC TUMAX

**ENFOQUE METODOLÓGICO DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA
INGLÉS EN ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS DEL ÁREA
METROPOLITANA DE LA CIUDAD CAPITAL DE GUATEMALA**

ASESOR: Dr. Moris Alberto Polanco



**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE POST-GRADO**

Guatemala, febrero de 2,003

**PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
BIBLIOTECA CENTRAL**

DL
07
T(1695)

Este informe de investigación es presentado, por el autor, como trabajo de tesis: requisito previo a su graduación de *Maestro en Investigación Educativa*.

Guatemala, febrero de 2,003

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

	Pág.
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
A. Antecedentes	8
B. Formulación del problema	9
C. Importancia de la investigación	10
D. Alcances y límites	11
II. MARCO TEÓRICO	
A. Idioma	12
B. Teorías del aprendizaje de idiomas	14
1. Enfoque empirista	16
a. El idioma es un discurso, no escritura	17
b. Un idioma es una serie de hábitos	19
c. Enseñar el idioma, no sobre el idioma	22
d. Un idioma es lo que un nativo hablante dice, no lo que alguien piensa que debería decir	24
e. Los idiomas son diferentes	
2. El enfoque racionalista	29
a. Un idioma viviente esta caracterizado por una creatividad gobernada por reglas	29
b. Las reglas gramaticales son psicológicamente reales	32
c. El hombre está especialmente equipado para aprender idiomas	35
d. un idioma viviente es un idioma con el cual podemos pensar	40
C. ¿Qué teoría escoger para la enseñanza del idioma inglés?	43
III. MARCO METODOLÓGICO	
A. Objetivo General	45
B. Objetivos Especificos	45
C. Hipótesis de Investigación	45
D. Enfoque metodológico en el aprendizaje del idioma inglés	46
E. Sujetos	47
F. Los instrumentos	47
G. Diseño de la investigación	47

H.	Análisis estadístico	47
IV.	MARCO OPERATIVO	
A.	Recopilación de información	49
B.	Encuesta	49
C.	Area geográfica de investigación	49
D.	Prueba piloto	51
E.	Recurso humano, materiales y electrónicos	51
F.	Cronograma de actividades	51
V.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	52
VI.	PROPUESTA	
A.	Fundamentos de la propuesta	62
B.	Beneficiarios de la Propuesta	63
C.	Conceptualizando el enfoque metodológico Integracionista en el aprendizaje del idioma inglés	63
	REFERENCIAS	70
	ANEXOS	
A.	Formato de encuesta	73
B.	Formato apoyo del Director departamental de Educación	75
C.	Formato de coordinadores del Departamento de Guatemala para realizar la encuesta	76
D.	Sede de supervisiones educativas consultadas	77
E.	Cronograma de actividades	78
Cuadro No. 1	Establecimientos visitados	50
Cuadro No. 2	Consolidado Aplicación del enfoque empirista	52
Cuadro No. 3	Consolidado Aplicación del enfoque racionalista	53
Gráfica No. 1	Enfoque metodológico del aprendizaje del inglés	54
Gráfica No. 2	Perfil académico	55
Gráfica No. 3	Ubicación de egresado de USAC	56
Figura No. 1	Enfoque integracionista	65
Figura No. 2	Enfoque metodológico integracionista	68

PRESENTACIÓN

¿A quién no le gustaría hablar otro idioma?, ¿A quién no le gustaría comunicarse en otro idioma, particularmente en inglés? Hoy día ante las exigencias profesionales y laborales, es de vital importancia el dominio del idioma inglés. Ante esta necesidad han surgido muchas instituciones que ofrecen el aprendizaje del idioma Inglés en forma rápida y eficaz a la gran demanda de las personas interesadas en aprender el inglés.

Por otro lado, el Ministerio de Educación como obligación y parte del currículo del nivel medio ha tratado de llevar el aprendizaje del idioma inglés a todos los estudiantes que asisten a los establecimientos oficiales, a veces sin esperar los resultados deseados debido a una serie de factores que hacen que los estudiantes no logren las competencias básicas del idioma inglés.

Según el informe del Programa Nacional de Evaluación Escolar, se encontró que casi la mayoría de los profesores (as) que enseñan inglés son profesionales de otras áreas, lo cual incide en la falta de dominio en la enseñanza del idioma. La falta de condiciones adecuadas para la enseñanza del idioma inglés hace difícil la enseñanza de éste: aulas insuficientes, sobrepoblación de estudiantes, falta de materiales audiovisuales de apoyo y ruido, entre otros.

El informe continua señalando que el sistema que utilizan para la enseñanza del idioma inglés no responde a los principios teóricos básicos, ni a los principios modernos de enseñanza. Los puntos aquí señalados por esta investigación son parte de lo que puede observarse en los establecimientos oficiales de educación del nivel medio. Sin embargo, fue necesario profundizar más y fue así como surgió la idea de investigar sobre el enfoque metodológico de aprendizaje del idioma inglés que se practica en el medio Guatemalteco.



Como consecuencia, fue necesario revisar aspectos teóricos respecto a los enfoques metodológicos, particularmente: el empirismo y el racionalismo.

Como resultado se formularon hipótesis tendientes a revelar la situación que prevalece en el aprendizaje del idioma inglés. Asimismo, se diseñó la investigación de tal manera que se pudieran comprobar las hipótesis planteadas dentro del diseño de la investigación.

Los hallazgos más relevantes de esta investigación son:

- ✓ Más de la mitad de maestros utilizan el enfoque metodológico empirista para la enseñanza del inglés, lo que no permite un aprendizaje efectivo debido al entorno no propicio en que vive el estudiante.
- ✓ Menos del 50% de los profesores que actualmente imparten inglés tienen un título universitario, lo cual implica que no se están alcanzando las expectativas del Ministerio de Educación de contar con profesionales especializados.

Como un aporte al resultado de la investigación realizada con los profesores (as) de inglés, se propone el Enfoque Metodológico Integracionista. El enfoque metodológico integracionista se ha construido con base en fundamentos teóricos y de ideas propositivas de parte del autor con el cual se espera su socialización en beneficio de los estudiantes, que al final son los beneficiados directos con el Enfoque Metodológico Integracionista.

Se espera también, que pueda ser un insumo para que sea tomado en cuenta para coadyuvar y fortalecer aquellas instituciones como el Ministerio de Educación -MINEDUC- y la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC- para la formación del recurso humano para la enseñanza del idioma inglés.

Para finalizar, se espera que este estudio sea un aporte a la comunidad lingüística interesada en la búsqueda de soluciones a los problemas del aprendizaje de un segundo idioma y a todos los profesores (as) interesadas en innovar su metodología de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

El autor

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Hace treinta y tres años el Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala, aprobó la creación del profesorado de enseñanza media en idioma inglés, según consta el acta No. 977 de fecha 8 de junio de 1968. En el párrafo principal del Acta en mención se lee lo siguiente: "Crear en la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala la carrera del Profesorado de Enseñanza Media en Idioma Inglés, la cual se registrará por los reglamentos y estatutos vigentes." (1968, acta No. 977).

Desde entonces la formación académica del recurso humano especializado en la enseñanza del idioma inglés ha sido constante y permanente, lo que ha dado como resultado que un número de profesores de enseñanza media en idioma inglés se encuentren laborando en las aulas de educación media del sector público y en otras dependencias.

Lo que vale la pena investigar es que si los egresados de la Sección de Idioma de la Facultad de Humanidades de esta Casa de Estudios, están cumpliendo con uno de los principios del marco filosófico de la Universidad de San Carlos de Guatemala; que dice: "el desarrollo de la capacidad científico-técnica de alto nivel, estará propiciando que los universitarios –basándose en que el conocimiento se aprende, se desarrolla y se aplica en beneficio social-, sean más capaces, más seguros, más dignos y más competentes y competitivos, lo que redundará en un mejor desarrollo de las fuerzas productivas." (Acta 15-98 24/6/98 del CSU. En otras palabras, *¿en qué nivel los Profesores en Enseñanza Media en Inglés egresados de la USAC están cumpliendo con la misión de ir y enseñar a la población necesitada?*

Por otro lado, el estudio de investigación presentado por el Programa Nacional de Evaluación del rendimiento escolar (PRONERE) respecto al desempeño de los docentes de inglés de la ciudad capital entre otros problemas indica que "la metodología que se utiliza en la enseñanza del idioma inglés, no está de acuerdo a los principios teóricos básicos, ni a los principios de una enseñanza moderna" (Informe sobre la investigación de la docencia en inglés realizada por PRONERE, 2001).

He aquí uno de los mayores problemas que enfrentan los profesores y profesoras de Inglés, que se refiere al enfoque filosófico de aprendizaje de un segundo idioma. Probablemente el profesor de inglés utilice todos los medios necesarios para que sus estudiantes tengan la motivación necesaria para aprender el idioma inglés, principalmente en los institutos del sector público; sin embargo, la frustración se hace latente al ver los resultados finales y el nivel del idioma inglés alcanzado por los mismos.

B. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El idioma hablado es primordial; por lo tanto, los sonidos del idioma deben tener preeminencia en la enseñanza. Es necesario que un sonido que se haya practicado solo, se inserte inmediatamente en palabras, frases u oraciones que tengan además entonación, pausas y ritmo, características del idioma que se está aprendiendo.

El aprendizaje de un segundo idioma implica lograr que los estudiantes adquieran nuevos hábitos y maneras de usar sus habilidades en el aprendizaje de un idioma y la combinación de formas requeridas por el sistema. Al estudiante se le debe enseñar la estructura gramatical del idioma, para lo cual se deben utilizar numerosos ejemplos que ayuden a aclarar y reforzar el significado así como familiarizarlo con la cultura de los nativos, incluyendo los gestos, distancia que se mantiene cuando se habla y fórmulas de expresión. Todo esto conlleva

obviamente a la utilización de métodos y técnicas, especialmente del idioma inglés, sobre el enfoque filosófico que se quiera dar, máxime en un país donde el ambiente externo es desfavorable para la práctica continua del idioma inglés. Los enfoques establecen el punto de vista, una filosofía que fundamenta y orienta diferentes métodos y técnicas en la enseñanza de un segundo idioma, en nuestro caso; el idioma inglés.

Por lo descrito anteriormente se plantean las siguientes preguntas: *¿Están los profesores o profesoras del idioma inglés utilizando métodos y técnicas que enfatizan un enfoque específico en el aprendizaje de dicho idioma?, ¿Está la Universidad de San Carlos de Guatemala promoviendo la formación eficiente de docentes de inglés para desempeñarse en la educación pública?*

C. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

La importancia de la presente investigación radica en la oportunidad que se ofrece para responder a la necesidad pedagógica de contar con insumos que puedan fortalecer no sólo a la formación de profesionales en la enseñanza del idioma Inglés, sino que también contribuir con la re-estructuración de los planes de estudios de cualquier institución a fin de tomar en cuenta de manera específica los métodos más recomendables para ser utilizados en nuestro medio. A pesar de la gran gama de métodos para la enseñanza del idioma inglés que existen en nuestro medio, aparentemente todavía no se halla una definición del enfoque filosófico que se practique, principalmente en los establecimientos del sector público.

Entre otros aspectos de esta investigación es poner en relieve las debilidades, fortalezas y el enfoque metodológico, que utilizan los profesores y profesoras que en la actualidad se desempeñan como tales, en la enseñanza del idioma inglés en el sector público.

D. ALCANCES Y LÍMITES

Esta investigación por la importancia que tiene para las instituciones relacionadas con el tema, abarcó lo relativo a efectuar un diagnóstico de las necesidades y expectativas en el ámbito del aprendizaje en nuestro medio, referente al idioma inglés; enfatizando los aspectos siguientes:

- a) Las teorías más relevantes en la adquisición de un segundo idioma.
- b) Situación actual de los profesores y profesoras en el enfoque utilizado para el aprendizaje del idioma inglés.
- c) Desempeño de los profesores de idioma inglés de acuerdo a los objetivos de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Por la amplitud del tema, la investigación se limitó específicamente en:

- a) Las teorías del empirismo y racionalismo y su aplicación por los profesores y profesoras en nuestro medio.
- b) Para la encuesta de opinión se tomó en cuenta solamente a los profesores del sector público del área metropolitana de la ciudad capital.
- c) En cuanto al área geográfica se tomaron como muestra a todos los establecimientos públicos del área metropolitana de la ciudad capital de Guatemala. No se tomaron en cuenta a las instituciones y establecimientos educativos privados en la enseñanza del idioma inglés.

II. MARCO TEORICO

A. IDIOMA

Los lingüistas muchas veces usan indistintamente las palabras lengua e idioma. Para ellos, no hay gran diferencia entre estos términos. En el habla popular, sin embargo, la palabra idioma suele referirse a una lengua que tiene un cuerpo literario o que se utiliza en foros nacionales e internacionales; que tiene un número mayor de hablantes o que se ha estandarizado de alguna manera formal.

A continuación se dan algunas definiciones sobre lo que es un idioma:

Idioma: Lengua de un pueblo o nación; lengua que lo caracteriza (Diccionario del Español Usual de México).

Idioma: Lenguaje propio de un grupo humano. Suele aplicarse esta denominación a los hablados por una nación, especialmente a los modernos...(Diccionario de Uso del Español).

Idioma: Lengua de un pueblo o nación, o común a varios (Diccionario de la Lengua Española).

Idioma: (Lat. Med. Idioma. Gr. Idioma-cf. Idios) m. Lengua de una nación o país: modo de hablar de alguna o en algunas ocasiones. (Diccionario Enciclopédico Quillet. Tomo VII)

Idioma: m. Lengua de un pueblo o nación, o común a varios. Modo particular de algunos o en algunas ocasiones. En idioma de la corte; en idioma de palacio. (Diccionario Enciclopédico Cultural, Vol. IV)

Las definiciones arriba descritas nos dan un concepto un tanto escuetas por lo que se recurrió a la revisión bibliográfica de otros diccionarios lingüísticos y textos como se muestran a continuación:

El idioma es un sistema arbitrario, de símbolos vocales que permite a las personas en una cultura o de otras personas quienes han aprendido el sistema de esa cultura, a comunicarse o interactuar (Finocchiaro 1964:8).

El idioma es un sistema de comunicación por sonidos, operado a través de los sentidos del habla y escuchar entre los miembros de una comunidad dada, usando símbolos convencionales arbitrarios para darles significado (Pei 1966:141).

El idioma es una serie o sistemas de símbolos lingüísticos más o menos usados de una manera estándar por un grupo de personas quienes son capaces de comunicarse de manera inteligente del uno con el otro. (Ramdon House Dictionary of the English Language 1966:806).

El idioma es un sistema arbitrario de símbolos vocales y es usado por los humanos para comunicarse (Wardhaugh 1972:3)

El idioma es un medio sistemático de comunicar ideas o sentimientos por medio el uso convencional de signos, sonidos, movimientos o señales haciendo entendible el significado (Webster's Third New International Dictionary of the English Language 1961-1270).

Muchas de las características significativas sobre el concepto del idioma están condensadas en las anteriores definiciones. Algunas de ellas son controversiales por naturaleza del idioma y que son también ilustradas por medio de restricciones que están implicadas en ciertas definiciones. Finocchiaro, Pei, y Wardhaugh, por ejemplo, restringen la noción de símbolos vocales, mientras en la definición del Diccionario Webster's incluye los símbolos vocales simplemente como un dominio del idioma. Además, estos autores restringen la definición al idioma de los humanos, por lo que implican que la comunicación entre los animales es esencialmente diferente.

Una consolidación de las definiciones del idioma nos permite llegar a lo siguiente:

1. El idioma es un sistema.
2. El idioma es una serie de símbolos arbitrarios.
3. Esos símbolos son primariamente vocales, pero también pueden ser visuales.

4. Los símbolos tienen significados convencionales.
5. El idioma es usado para comunicarse.
6. El idioma se desarrolla en el habla de la comunidad o cultura.
7. El idioma es esencialmente humano, aunque posiblemente no se limite al género humano.

De estas definiciones pueden consolidarse en veinticuatro palabras o menos lo que es un idioma. Pero la simplicidad de estas definiciones no debe permitir esconder el esfuerzo sofisticado de la lingüística bajo cada concepto.

A continuación se intenta hacer una descripción de la teoría del aprendizaje del idioma desde el punto lingüístico.

B. TEORÍAS DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS

La historia del aprendizaje de idiomas extranjeros a menudo aparece como una historia de fracaso. Es raro que estudiantes extranjeros tengan un completo bilingüismo en el dominio de dos idiomas. A pesar de esos fracasos en el aprendizaje, se conoce a muchas personas que han tenido un espectacular éxito en llegar a ser bilingües. Posiblemente muchas personas que han viajado a los Estados Unidos a permanecer un año en las aulas de alguna escuela obteniendo un buen nivel de enseñanza del idioma inglés, resulten ser bilingües; sin embargo, para la mayoría esto no es posible, por lo que tienen que conformarse con recibir el aprendizaje en casa, lo que trae consigo una serie de dificultades, como se verá a continuación.

Esta discrepancia entre el éxito y el fracaso en aprender un idioma extranjero es tan vergonzoso para los profesores que han hecho del aprendizaje de un idioma extranjero la más libre-emoción y aspecto controversial en la teoría lingüística. Los "nuevos" métodos de enseñanza del idioma que son inventados

continuamente y son promocionados forman parte de la medicina para curar todos los males habidos y por haber.

La gran controversia sobre la adquisición de un idioma se reduce, según Chomsky, (Chomsky 1965:47-48) al debate entre racionalismo y empirismo. Estas teorías tienen una larga tradición histórica y han generado diferentes métodos en el aprendizaje de idiomas cuando tratan de resaltar sus proposiciones metodológicas acerca de lo que es un idioma y como es aprendido.

Si ignoramos esta división teórica entre racionalistas y empiristas, la historia del aprendizaje de idiomas sería terriblemente confusa y no tendría sentido. Los libros en el aprendizaje de idiomas generalmente tienen un capítulo sobre la historia que describe una selección de los diferentes métodos de enseñanza que han seguido uno tras otro a través de los años.

Entre los cuales se pueden mencionar los siguientes métodos: audio-lingüístico, comunitario, comunicativo, natural, directo, procedimiento grupal, respuesta física total, inglés práctico, traducción, forma silenciosa de estudio, sugestión, repetición en cadena, dictado, de traducción, talvez haya una docena o muchos más métodos, además del método que propone el autor.

Son dos teorías muy diferentes en cómo un idioma debe ser aprendido, por lo tanto, han contribuido a dos diferentes concepciones de cómo un idioma extranjero ha de enseñarse. La historia de los métodos de enseñanza, como la historia de la teoría lingüística es una historia paralela con cada corriente que tienen su propio desarrollo.

De esta manera entonces, a continuación se discutirá en detalle cada una de estas teorías, el empirismo y el racionalismo en el aprendizaje de un idioma extranjero, específicamente el idioma inglés.

1. ENFOQUE EMPIRÍSTA

En las décadas de los años cuarenta y cincuenta, los lingüistas americanos de la corriente estructural provocaron una reforma en el aprendizaje de idiomas en los Estados Unidos. Como muchos otros reformadores exitosos, ellos redujeron sus principios a una serie de formulaciones a ser tomados en cuenta. William Moulton (1961), en su revisión de esas décadas de reforma, fundamenta estas formulaciones en las siguientes premisas:

1. El "idioma es un discurso, no es escritura".
2. "Un idioma es una serie de hábitos".
3. "Enseñar el idioma, no sobre el idioma".
4. "Un idioma es lo que sus portavoces nativos dicen, no lo que alguien piensa que ellos deberían decir".
5. "Los idiomas son diferentes".

Se puede notar que nada se dice aquí sobre los "métodos" de enseñanza, se tiene sólo el enfoque teórico en la enseñanza de un idioma.

William Moulton (1961), considera estas premisas como una buena formulación de los "principios lingüísticos" en que la lingüística estructural se basa para la enseñanza de un idioma. ¿No parece que algunas de las premisas son muy superficiales? "Enseñar el idioma, no sobre el idioma" ¿En qué sentido es esta una declaración polémica de un punto de vista teórico?

La controversia entra en la definición de condiciones, particularmente en lo que se entiende por "idioma". Aquí, como se define la premisa número dos, "un idioma es una serie de hábitos". Si se toman estas premisas con el significado con que fueron originalmente concebidas, incorporando todo el punto de vista estructuralista y descriptivista, entonces nadie de la corriente racionalista puede estar de acuerdo con ellas. De esta manera se permite volver la atención a lo que

hay detrás de cada una de estas premisas y señalar por qué un racionalista discreparía de ellas.

a. "EL IDIOMA ES UN DISCURSO, NO ESCRITURA"

En un principio, parece que esta premisa intenta dejar por un lado la escritura en el aprendizaje de un idioma. Todos los niños normales, claro, aprenden a hablar antes de escribir, aprender un idioma hablado no implica ser analfabeto, al menos durante una parte de su vida.

Pero la caída de los lingüistas estructuralistas no radica en los sistemas de escritura que ellos podrían querer evitar; es el aspecto "hablado de un idioma" lo que les preocupa: discurso, fonología, pronunciación. Se diría "un aspecto del idioma hablado" porque no es del todo obvio que el "idioma es hecho discurso". De hecho, esta proposición es falsa por la simple historia del caso descrito por Lenneberg (1967:305) de un estudiante que era físicamente incapaz de articular una sola palabra. Aún así, el estudiante aprendió el idioma inglés, lo entendió (él podría tomar las órdenes de una grabación) y aprendió a leerlo.

Pareciera que en el caso de este estudiante, los racionalistas estarían en lo correcto al mantener que el idioma es primordialmente un asunto cognoscitivo. Pero los lingüistas descriptivistas refutan la aceptación de que el "conocimiento" de los idiomas se debe primariamente a un aspecto de la mente o de una actividad mental. Los "descriptivistas" describen solamente lo que pueden observar. Ellos están después de hechos concretos. La "mente" no puede ser observada; por consiguiente, no puede existir. Como Twaddell (1935:57) lo señala, "El método científico es bastante simple para convencer de que la mente no existe." Y los lingüistas descriptivistas sobre todas las cosas quieren hacer sus estudios de idiomas de un verdadero "estudio científico."

Por definición, entonces, un idioma llega a ser una colección de signos concretos observables. Saussure y otros permitirían signos abstractos, pero estos siempre tendrían que ser derivados de signos concretos tangibles (Saussure 1915:190-191). Joos expresó este principio como un "axioma neo-Saussurean", que según el cual "El signo textual es de su propia estructura" (Joos 1961:17). No hay una estructura escondida que no pueda ser observada directamente.

"El descriptivismo" guía de esta manera directamente el "estructuralismo". Los signos concretos de un idioma tienen una "estructura" antes que una regla gramatical, y la estructura es hecha de varios niveles. Las unidades fundamentales de las descripciones estructurales están en los sonidos distintivos del idioma: los fonemas. Estos sonidos son combinados en unidades con significado: morfemas. Seguidamente se hacen palabras de los morfemas (*blackberries* tiene tres morfemas: *black*, *berry*, y *s*). Finalmente hacemos frases y oraciones con las palabras.

De acuerdo a los estructuralistas tradicionales en las oraciones imperativas: (ejemplo "*come!*") tiene el sujeto "*you understood*" pero Bloomfield y otros estructuralistas sostienen que es insignificativo hablar de un sujeto "*understood*" cuando el sujeto no es expresado (Bloomfield 1933:170)

Saussure mantiene, de esta manera, que "en inglés *The man I have seen* aparentemente usa un signo cero para edificarlo como un hecho sintáctico que en francés expresa por *que 'that'* (l'homme que j'ai vu)." Pero, a la vez afirma que "la comparación del inglés con el francés radica en el hecho sintáctico" (Saussure 1915:139). Saussure no se da cuenta de que el inglés tiene capacidades por expresar el "que" por la forma completa en "*the man that I have seen.*" Por supuesto, sin expresar el "*that*" la frase en inglés es ambigua y puede ser usada en dos sentidos diferentes, como en "*The man I have seen had red hair*" y "*The man I have seen, but not the woman*".

Existe una doble dificultad por los estructuralistas en este ejemplo. Primero, mas allá de una verdadera ambivalencia el texto no tiene signos de su propia estructura –pero quizá eso pueda ser explicado como un defecto del idioma y no en su estructura- segundo, la presencia de “*that*” tiene cualquier significado estructural en “*the man that I have seen*” Si fuera así, ¿porqué la estructura no es cambiada cuando “*that*” es borrado de la frase? El estructuralismo no puede realmente explicar este segundo dificultad.

Como un resultado de estas dificultades de sintaxis, los lingüistas estructuralistas trataron de ignorar las oraciones en formación tanto como les fue posible. Saussure, por ejemplo, relegó las oraciones en formación a actos individuales del habla ; no serían parte del idioma (Saussure 1915:124).

Las oraciones fueron pensadas generalmente como parte del pensamiento construidas por analogía con los modelos estructurales previamente escuchados. Bloomfield dice que “Lo ultimo en pronunciar lo hablado será después de las condiciones del siguiente...el idioma aún de un solo individuo no es exactamente el mismo en cualquiera de las dos pronunciaciones. La unidad existe debido al efecto asimilativo temprano sobre acciones tardías” (Bloomfield 1914:259). Y como dice Hockett “donde quiera que una persona hable, lo hace mediante imitación o analogía” (Hockett 1958:425).

En esta situación fluida, los sonidos del idioma proveen solamente de una base sólida y un análisis fonológico como primera tarea de los lingüistas. Además, detrás de la premisa “el idioma es discurso no escritura” encontramos la obsesión estructuralista con la fonología, la misma que nuestros estudiantes manifiestan con las tareas de pronunciación.

b. UN IDIOMA ES UNA SERIE DE HÁBITOS.

Tratando de concebir el "conocimiento" y la "mente," los lingüistas de la corriente descriptiva suponían que un idioma era una serie de hábitos, adquiridos por condiciones. Este es "hábito" en un sentido estricto, Bloomfield describió la adquisición del lenguaje de un niño en cinco pasos:

1) Primero, el bebé comienza a balbucear, al parecer debido a un rasgo heredado. Adquiere el hábito de repetir un movimiento de la boca cuando escucha un sonido. Es decir, adquiere la habilidad de decir el *da, da, da* en vez de decir solamente *da*.

2) Entonces, cuando alguien dice *doll* en presencia del bebé, él escucha *da* y repite *da*. El bebé ha empezado a imitar.

3) La mamá dice *doll* a menudo frente a la muñeca del bebé, en palabras de Bloomfield "el bebé forma un nuevo hábito: con la vista y el sentir la textura de la muñeca lo hace decir *da*". A esto le llama un condicionamiento clásico.

4) El hábito de decir *da* cuando el bebé ve la muñeca puede ser invertido en abstracto o cambiado de lugar por un proceso más avanzado de condicionamiento clásico. Supóngase, sugiere Bloomfield, que el niño entonces puede adquirir el hábito de decir *da* después de bañarse. Pero un día la madre olvida darle el muñeco. Cuando él dice *da* en este momento, la madre lo interpreta como una pregunta: el bebé está pidiendo el muñeco. Seguidamente el bebé está pidiendo cosas que no están presentes.

5) El habla del bebé es "perfecta por sus resultados" (condiciones operantes). Entre más comprenda la madre la palabra *da* por muñeca, lo más pronto traerá la muñeca para dárselo al niño cuando lo pida. La mala pronunciación será extinguida por la falta de resultados deseados (Bloomfield 1933:19-31).

Este es el modelo de Bloomfield acerca de cómo un niño puede aprender a hablar sin pensar. Lo bueno de este modelo es su simplicidad. William Dwight Whitney (1872-1875), quien sostuvo una similar posición, no se sorprendió por las habilidades del niño de aprender idiomas. Como él dice, "un niño, después de escuchar cierta palabra a menudo y dicha muchas veces, viene a comprender lo que significa y después, un poco más tarde, lo pronuncia y lo usa, quizá débilmente y con errores" (Whitney 1872:269).

Quizás el más serio y reciente intento de trabajar con el mecanismo del idioma como una serie de hábitos es el de B.F. Skinner (1957). Skinner es un conductista extremo y su definición de la conducta verbal aún "incluye la conducta experimental de los animales donde el reforzamiento están implicados por un experimentador o por un aparato designado a establecer la contingencia que se mantienen por el oyente normal" (Skinner 1957:108). Todavía Bloomfield sostuvo la misma posición en 1914, cuando sostenía que el idioma vocal humano no es esencialmente diferente del lenguaje de señas o lenguaje de los animales (Bloomfield 1914:14). Recientes discusiones de lingüistas en el aprendizaje de un idioma extranjero han estado también cerca al punto de vista skinneriano. Wilga Rivers (1964) ha producido un sin número de argumentos que muestran que muchos lingüistas descriptivistas están muy cerca del punto de vista extremo skinneriano.

En este punto de vista el aprendizaje de un idioma parece un poco superficial, pero no es inconsistente con el punto de vista estructuralista en "signos de texto con su propia estructura". Esta teoría no requiere que el niño aprenda un sistema abstracto de reglas relacionado al signo de hablar con una estructura abstracta, pues "donde quiera que una persona hable, lo hace mediante imitación o analogía" Todo lo que uno tiene que hacer son algunas señas o mímicas y usar algunas oraciones básicas y después hacer otras nuevas por analogía, según la situación lo pida. Esta es la base para los métodos de "*mim-men and pattern drill*" (imitación-memorización y modelos repetitivos). La memorización acelera el

proceso de establecer el valor básico de las oraciones que pueden ser extendidas por analogía, los modelos de ejercicios repetitivos proveen la práctica para hacer las analogías.

c. ENSEÑAR EL IDIOMA, NO SOBRE EL IDIOMA

Con demasiada frecuencia sucede que después de muchas horas de estudio de un idioma, el estudiante es capaz de recitar paradigmas y reglas gramaticales, pero es incapaz de hablar el idioma que ha estudiado. La tercera premisa puntualiza con una reacción a esa situación. Como dice Moulton (1961:88) "La meta real de la instrucción es la habilidad de *hablar* un idioma y no hablar acerca de él". Esta fue una meta que los estudiosos en este campo tanto "empiristas" como "racionalistas", podrían aceptar. Gouin, Berlitz, y De Zauzé, por ejemplo estuvieron enfáticamente a favor de la enseñanza a los estudiantes a hablar el idioma. Sin embargo cuando los lingüistas empiristas dijeron "enseñar el idioma, no acerca del idioma" intentaron algo que ningún lingüista racionalista podía aceptar.

Leyendo esta premisa es importante recordar que "un idioma" es considerado como "una serie de hábitos"; además, se está pidiendo enseñar una serie de hábitos, no una serie de reglas para la formación de oraciones.

Este es otra reflexión del "descriptivismo" de la lingüística descriptiva. Se sostiene que la "regla gramatical" no tiene realidad psicológica. La regla es una descripción de un hábito y nada más.

No hay posibilidad de que la regla de la lingüística gramatical pueda ser una descripción de alguna clase de regla mental por el cual, quizá sin un pensamiento consciente, una persona forme oraciones, en vez de una regla gramatical como un resumen de la conducta. Como Twaddell (1948:77-78) dice: "sabemos que una 'regla' de un idioma es un legado analítico de uno de los aspectos habituales de

ese idioma. Sabemos que el hábito es la realidad y la regla es un mero resumen de hábito". El contexto para este legado por Twaddell es un informe sobre "significados, hábitos y reglas" en el cual él argumenta que podemos pensar acerca de lo que decimos, no "cómo lo vamos a decir". Por consiguiente, lo "que decimos" involucra "significados", no significantes.

Twaddell puntualiza en el hecho de que los estudiantes quieren invariablemente respetar "los hábitos gramaticales como significantes". Ellos quieren poner mucha atención a los aspectos que deberían ser completamente automáticos. Esta es una actitud totalmente errónea de parte del estudiante. Twaddell puntualiza que es deber del profesor mantener al estudiante con un pensamiento conciente acerca de cómo hablar.

Una descripción gramatical puede ser presentada para propósitos de una educación liberal o aún quizás como una ayuda a la memoria, pero esta descripción puede venir solamente después del hábito que ha sido formado por el estudiante.

Es de hacer notar la diferencia terminológica entre una "descripción" estructural de hábitos y una "gramática" para generar oraciones. Como una declaración se indica que "la palabra estructura es usado aquí en preferencia a la palabra gramática...La palabra estructura denota un énfasis ligeramente diferente del concepto gramatical en que los estudiantes manejan la estructura del idioma como una respuesta condicionado mientras que los estructuralistas están mas inclinados a guiar a los estudiantes a razonar las respuestas de acuerdo a las "reglas" (Mueller and Leutenegger 1964:91).

De manera que la premisa "enseñar el idioma" es imponer una serie de condiciones de hábitos en el habla del estudiante. Construir los hábitos de hablar de esta manera requiere esencialmente de métodos rutinarios: los métodos de imitación y memorización, así como los modelos de repetición que se ajustan a

este objetivo. No enseñar "acerca del idioma", es evitar dar reglas gramaticales para la formación de oraciones, desde que la noción de seguir la regla es inconcebible en la tradición del conductismo.

**d. UN IDIOMA ES LO QUE UN NATIVO HABLANTE DICE,
NO LO QUE ALGUIEN PIENSA QUE DEBERÍAN DE
DECIR.**

Esta premisa va más allá de atacar las reglas y va en contra de todo el concepto de gramática.

La gramática escolar prescriptiva fue la primera en ser atacada, por supuesto. Después de todo, algunos académicos americanos se adhieren realmente al uso artificial de *Shall and Will*, de *Who and Whom*, que la gramática trató de enseñar.

Bloomfield y otros lingüistas no aceptarían la sugerencia de que el dialecto formal que se enseña en las escuelas es "más correcto" que los dialectos aprendidos en el campo o en las afueras de la ciudad. Bloomfield está de acuerdo en que el habla de algunas personas es más prestigiosa que otras. Pero la imitación de estos dialectos prestigiosos como que si fueran mas correctos es "Snobismo" (Bloomfield 1933: capítulo 28).

El ataque a la gramática prescriptiva fue mucho más lejos como para no dejar a la doctrina gramatical del todo. No hay estándares para un solo individuo. Un hablante nativo no podía cometer un solo error. Como Moulton dice en el idioma extranjero el maestro de lingüística diría a sus estudiantes "copiar lo que los nativos hablantes dicen", ya sea que esté de acuerdo o no con lo que está en el libro de texto, porque el hablante nativo esta siempre correcto. (Moulton 1961:89). Tales distinciones como la "competencia" vs. "ejecución" de Chomsky

no son aceptables en este punto de vista. No es concebible que un hablante pueda saber cómo decir algo y después decirlo de manera equivocada.

Discusiones en cuanto a lo que "conoce" el hablante son tabú en la "lingüística descriptiva científica", así que cada cosa que haga el hablante tiene que ser correcto. En inglés por ejemplo, los adverbios de lugar preceden a los adverbios de tiempo: "*I will go there tomorrow*". Si por un error la persona dijo, "*I will go tomorrow there*", los lingüistas descriptivos no desearían admitir que el hablante (si fuera nativo) hubiera pronunciado una oración gramaticalmente errónea. A lo mejor para el mejor uso de esa oración se describiría como un dialecto raro. Pero seguramente el hablante nativo no podría haber cometido un error.

A.A. Hill (1961) ha tomado esa posición, por ejemplo, en un artículo sobre gramática. El argumenta que cualquier pronunciación hablada es dada en un ejercicio con una entonación normal y que por consiguiente ninguna pronunciación hablada puede ser gramatical. Si alguien dice, "*I saw a fragile of*" (Chomsky 1957:16), Hill hubiera respondido con "*What's an of?*". No se consideraría como una oración incorrecta gramaticalmente al final con una preposición familiar.

Hill se refiere a las oraciones que Henry Lee Smith, Jr., ha llamado no gramaticalmente correcto: "*Tall the man cigar the smoked black.*" Hill explica esta oración: "Smith, un exponente líder, notable de la gramática basada en la fonología y sintaxis, parece aquí haberse apresurado a impulsar la necesidad de dar un ejemplo gramaticalmente incorrecto en un artículo popular donde él no puede indicar la entonación. Uno se pregunta, ya que su significado no es aproximado, 'Esta es una secuencia de palabras por la cual podría ser difícil encontrar la entonación adecuada'. Uno puede encontrar, sin embargo que *Man cigar* puede ser leído con el énfasis de un nominal compuesto, y su pronunciación como leído en dos ecuaciones conectadas. El hecho que el significado permanece desconocido es irrelevante" (Hill 1961:8).

Pero si las desviaciones son aceptables en el habla de los nativos, la misma tolerancia no se extiende a los extranjeros. Los extranjeros *pueden* cometer errores. Los profesores con el enfoque del empirismo han tenido un profundo miedo a los errores, porque los errores son vistos como los primeros pasos en la formación de malos hábitos. La memorización de auténticas oraciones dichas por los hablantes nativos es, por consiguiente, extremadamente importante. Entre más memorización mejor, para que los estudiantes tengan un mayor número de expresiones genuinas en la cual basar sus analogías. Igualmente, ejercitar modelos debería ser diseñado para que los estudiantes casi nunca cometieron errores. Si aprender un idioma es copiar lo que un hablante nativo dice, los métodos de rutina están a la orden.

e. LOS IDIOMAS SON DIFERENTES

Leonard Bloomfield inició su *guía esquemática para el estudio práctico de un idioma extranjero* enfatizando el punto de que el estudiante de idiomas debe "iniciar con una mente limpia" porque "los sonidos, las construcciones y los significados de los diferentes idiomas no son los mismos." Bloomfield nos dice olvidar lo que se ha aprendido en la escuela o universidad (lo que poco se enseña tiene muchos errores"), y sobre todo, el estudiante "debe aprender a ignorar las características de cualquiera o todos los idiomas, especialmente el propio" (Bloomfield 1942:1).

Cada quien reconoce que el acento extranjero tiene errores en cuanto a la pronunciación, que es causado por la interferencia del idioma nativo. Se ha pensado que el principal obstáculo del aprendizaje de un idioma extranjero por los adultos es la interferencia entre su vieja y nueva serie de hábitos. Así que la lingüística descriptiva tiene razón en cuanto a que:

- a) El estudiante debe ignorar sus viejos hábitos de su idioma, y

- b) Los materiales de aprendizaje del idioma deben dar especial énfasis para practicar los aspectos más conflictivos del aprendizaje.

El maestro, entonces, debe seguir los pasos en oposición a lo que Bloomfield sugiere a los estudiantes; en vez de ignorar las características de todos los idiomas conocidos por el estudiante, debe de poner mucha atención a estas características y tratar de predecir dónde se desarrollan los mayores conflictos de interferencia entre los sistemas de hábitos. Además, se han hecho estudios comparativos entre idiomas, y de allí surge una nueva disciplina: la lingüística comparativa.

Muchos lingüistas sostuvieron que el análisis comparativo estructural fue la más simple e importante contribución que pudieron haber hecho a la enseñanza de un idioma extranjero. Este fue el punto de vista de Fries y de Lado (Fries 1945, Lado 1957); desde este punto de vista, la estructura del idioma del estudiante extranjero fue al menos tan importante para ellos como la estructura del idioma a ser enseñado.

Fries y sus compañeros en el Instituto del Idioma de Inglés de la Universidad de Michigan trabajaron sobre materiales referentes a la enseñanza del idioma inglés como Idioma Extranjero para estudiantes latinoamericanos. Después comenzaron a elaborar material para estudiantes procedentes de China (Fries and Shen:1946). Sin embargo, ellos no tomaron en cuenta que valía la pena desarrollar una serie especial de currículos para los hablantes de otros idiomas. El curso para los estudiantes de Latinoamérica fue revisado en 1958, con el objeto de que éste pudiera ser utilizado para todos los estudiantes extranjeros. Cada uno por supuesto, mantiene alguna versión de la doctrina que los "idiomas son diferentes", la diferencia implica cuando se habla de idiomas en plural. Para los lingüistas descriptivos significa (en teoría, al menos) que no hay una lingüística universal. Como Joos lo expresa, "Los idiomas pueden diferenciarse del uno del otro impredeciblemente y sin límite" (Joos 1958:96).

Charles Ferguson ha señalado que: "El análisis comparativo presenta el descriptivismo con su dilema básico en su forma mas puntal" (Ferguson 1963, 121). Por otro lado, el descriptivista quiere describir cada idioma en sus propios términos, y no en términos de categorías universales, a fin de comparar tales cosas como "sistema de nombres" o "Sistema fonético". En otras palabras, cuando Bloomfield dice "Los sonidos, construcción y significados de diferentes idiomas no son los mismos...", está implicando que todos los idiomas *tienen* sonidos, construcción y significados, aún si la segunda parte de su oración lo establece "...para tener un fácil dominio de un idioma extranjero uno debe aprender a ignorar las características de cualquiera o todos los idiomas, especialmente el propio" (Bloomfield 1942:1).

Cuando Bloomfield advirtió a los estudiantes defender sus preposiciones acerca del idioma y a iniciar con una mente limpia, estuvo tratando de prevenirlos a no descarrilarse por las suposiciones universales del idioma. Un hecho acerca del idioma que el lingüista quiso que sus estudiantes aprendieran desde luego que los idiomas son diferentes, uno debe esperar cada cosa en el nuevo idioma a ser diferente del idioma nativo. Por ejemplo, Waldo Sweet (1957), incluye una pequeña introducción lingüística al inicio de su libro de texto Latin: *A structural Approach*. Hay cuatro capítulos, todos enfatizan que los idiomas son diferentes: diferencia del sistema de sonidos, los idiomas "se ajustan unidos" diferentemente, la estructura del vocabulario es diferente, y el inglés es diferente de la supuesta gramática universal.

Si alguien insinúa que un americano que ya conoce el idioma español será capaz de aprender el idioma francés rápidamente, puede encontrar que los idiomas que están relacionados son especialmente mal guiados y que el idioma francés de esta persona muestre errores causado por dos idiomas en vez de solamente uno. Para los empiristas, los estudiantes deberían meramente memorizar la pronunciación genuina de los hablantes nativos y permitir que los hábitos del idioma sea impuesto por ellos.

2. EL ENFOQUE RACIONALISTA

Los gramatistas generativos por sí mismos no habían aún establecido la profesión de la enseñanza de idiomas que habían tenido los estructuralistas, pero los racionalistas basados en "los métodos directos" similar a los de Berlitz y De sauzé estaban sugiriendo con mucho espíritu un nuevo ambiente lingüístico.

Para tener una visión más clara de la discusión, se presentará el enfoque racionalista organizado en cuatro premisas:

1. Un idioma viviente está caracterizado por una creatividad gobernada por reglas.
2. Las reglas gramaticales son psicológicamente reales.
3. El hombre está equipado especialmente para aprender idiomas.
4. Un idioma viviente es un idioma con el cual nosotros podemos pensar.

a. UN IDIOMA VIVIENTE ESTA CARACTERIZADO POR UNA CREATIVIDAD GOBERNADA POR REGLAS.

"Un adulto inteligente es raramente exitoso en manejar un idioma extranjero" dice De Sauzé. Sin embargo "Sin aprendizaje de una manera funcional, ciertos principios fundamentales que gobiernan la estructura de esa lengua, lo hacen capaz de generalizar, de multiplicar su experiencia miles de veces. Conocer por memoria una gama de oraciones hechas no es lo mismo que conocer ese idioma" (de Sauzé 1929:4) excepto por propósitos de citas, la gente tiene raramente la ocasión de usar oraciones que han escuchado que usan otras personas. Si las personas usaran las oraciones de este libro sin reconocer las citas, serían culpables de plagio. Conocer el idioma es ser capaz de crear nuevas oraciones en el nuevo idioma.

Según palabras de Chomsky, "La conducta normal lingüística... es libre estímulo e innovación" (Chomsky 1966:46). En la mayoría de situaciones es imposible predecir lo que se dirá. El "estímulo" de este documento, por ejemplo, traerá diferentes "respuestas" de cada lector. Tales estímulos obviamente no determina las respuestas.

Pero si el uso del idioma es básicamente innovador. El idioma es innovativo solamente entre los límites gramaticales. No toda la colección de palabras en inglés resultan en oraciones gramaticales. De hecho, los cambios no son tan grandes que uno puede encontrar en cada seis consecutivas palabras en un diccionario que produzca una oración gramatical, por ejemplo: somnolent, son, sonance, sonsant, sonar, sonata.

Es la gramática la que nos permite descubrir la diferencia entre *The man led the horse too fast* y *the fast horse led the man, too* (el hombre guió al caballo demasiado rápido y el caballo veloz guió al hombre, también). En una oración gramatical sabemos cuál es el sujeto y el predicado. En la primera oración escrita arriba, sabemos que el hombre guió y que "too" modifica a "fast", haciendo una frase adverbial que nos dice más acerca de este particular acción de guiar. En la segunda oración, el caballo por sí mismo es veloz y guía, y "too" modifica toda la oración.

Veamos la oración citada por Hill, "*tall the man cigar the smoked black*". Esta oración gramaticalmente no es correcta. ¿Dónde está el sujeto?, ¿dónde esta el predicado?, ¿Cuál es la función gramatical de "black"? No es relevante que su significado permanezca desconocido. A pesar que las palabras en inglés, ésta no es una oración en inglés.

Existen limitaciones de las reglas gramaticales a un sin número de combinaciones, pero a pesar de este poder innovador del idioma es teóricamente infinitivo. Puede no haber límites en la medida de las oraciones, y además no hay

límites al número de oraciones gramaticalmente diferentes. Una oración dada puede ser limitada por absorción de otras.

Supongamos que arbitrariamente se ponga una serie de 20 palabras como límite para una oración gramatical. ¿Cuántas variantes de oraciones tendríamos? George Miller ha hecho un cálculo estimado de que al menos se harían 10^{20} oraciones gramaticales de 20 palabras en idioma inglés. En otras palabras "podría tomar un tiempo de 100,000,000,000 siglos (mil veces del tiempo estimado de la edad de la tierra) para decir las variantes de las 20 palabras en oraciones en Inglés. Además la probabilidad de que pueda escucharse cualquier oración particular de 20 palabras es insignificante. A menos que sea un cliché, cada oración debe llevar una combinación de morfemas. Aún así se puede interpretar una sola vez si el individuo conoce el idioma inglés". (Miller 1964:299).

Esto no quiere decir que un infinito número de oraciones pueden ser producidos por lo que parece ser un pequeño número de reglas finitas gramaticales. Un hablante no tiene que almacenar un gran número de oraciones prefabricadas en su cabeza; él solamente necesita las reglas para crear y comprender estas oraciones.

En el aprendizaje de la comprensión de un idioma extranjero, las reglas fundamentales de la gramática pueden "multiplicar la experiencia a miles de veces". Eso quiere decir que el esfuerzo conciente para conocer como decir las cosas será más eficaz que esperar que de manera inconsciente se aprenda a como decir las cosas si se memorizan suficientes oraciones básicas. Como De Souza lo señala, "Nosotros encontramos también, en nuestro experimento que los resultados prácticos, tales como leer, escribir, hablar y comprender, fueron adquiridos en gran proporción y en menos tiempo que cuando la técnica involucró un mayor tiempo de máximo racionamiento" (de Souza 1959:5).

b. LAS REGLAS GRAMATICALES SON PSICOLÓGICAMENTE REALES.

Algunas veces los lingüistas titubean al decir que la gente común "conoce" las reglas de su lenguaje, porque los lingüistas por sí mismos tienen dificultades en tratar de formular estas reglas claramente. Leonard Bloomfield, por ejemplo, duda si la gente sin escolaridad pueda descifrar las diferentes partes de una oración (Bloomfield 1942:13). Pero las palabras son psicológicamente unidades reales. Cuando los niños aprenden a hablar, las primeras palabras que ellos dicen son palabras sueltas.

Más tarde lo combinan en oraciones, y aun más tarde, incluyen inflexiones gramaticales y los artículos (*a, an, the*). Además conociendo acerca de las palabras y acerca de los sonidos discretos, los niños también conocen que los sonidos están hechos de *características distintivas*. Ellos no podrían ser capaces de formular este conocimiento, pero conocen que el final de los sonidos en palabras como *judge, church, bush, bus, y fez* forman una natural clase de consonantes estridentes.

Los niños conocen que la terminación del plural termina después de que sea pronunciado una consonante estridente (*iz*) como en *buses*, y que después de otros sonidos es pronunciado ya sea (*z*) o (*s*) dependiendo los sonidos que sean pronunciados o no (como en *cars, trucks*). Los experimentos han mostrado que esta es una regla productiva que los niños pueden aplicar a palabras sin sentido (Berko 1958).

Pero si los niños no son capaces de formular las reglas de la gramática que usan, ¿En que sentido se puede decir que ellos "conocen" estas reglas? Este es una pregunta que ha intrigado a los lingüistas. La respuesta es que ellos conocen las reglas de una manera funcional, de tal manera que relaciona los cambios abstractos de la estructura gramatical a cambios de significado. El conocimiento

no siempre tiene que ser formulado. Los niños pueden usar herramientas antes de conocer el nombre de los mismos.

La regla que distingue aquí para notar la *diferencia entre una regla y una formulación de una regla*, puede darse en el ejemplo citado por Max Black: que hay una regla de ajedrez para el efecto que "un peón para alcanzar el octavo rango debe ser cambiado por una pieza" Pero hay otras buenas formulaciones de la regla, entre las cuales Black menciona las siguientes: "Los peones deben ser removidos en alcanzar el final de la tabla de ajedrez", "Los peones alcanzan el último rango reemplazados por otras piezas"; y "Los peones deben ser reemplazados por las piezas siempre que en un próximo movimiento los pueda llevar fuera de la tabla de ajedrez"

Más adelante, Black señala que "cada una de estas formulaciones pueden ser traducidas al alemán o a cualquier otro idioma conteniendo los nombres de cada pieza y sus movimientos{...} se sigue de esto que sería un error identificar la regla acerca de la promoción de peones con cualquiera de sus formulaciones. Por lo que existe una regla, pero indefinidamente muchas formulaciones" (Black 1962:101). Conociendo una regla y ser capaz de actuar sobre el es bastante independiente de ser capaz de formular la regla adecuadamente. La regla puede ser psicológicamente real sin cualquier formulación sobre él.

Es importante dar reglas claras en el manejo de piezas en el ajedrez, lo mismo ocurre con las reglas usados en el idioma. Es esencial que el juego de ajedrez sea jugado de acuerdo a las reglas. Si un jugador trata de mover una torre en forma diagonal en la tabla de juego (en analogía en que un alfil se mueve), él está haciendo un movimiento ilegal, y su oponente de seguro se dará cuenta de esta acción. Movimientos legales en ajedrez es igualmente en la gramática de los idiomas. Como se ha dicho "no se puede hacer eso en ajedrez". Se pueden objetar oraciones gramaticalmente incorrectas con las que "no se puede decir de esa manera en Inglés."

El argumento principal dado por los empiristas de que el idioma es una serie de hábitos, y no reglas, es que el uso del idioma es automático y no sobre un nivel de conocimiento intelectual. Como O'Connor y Twaddell lo han señalado, "no hay tiempo para resolver problemas o reglas de aplicación en la comprensión real y uso de un idioma. En el uso real del idioma hablado sigue una palabra tras de otra a una velocidad de cientos en un minuto" (O'Connor and Twaddell 1960:4). Pero en el ajedrez, después de un poco de práctica de la aplicación de las reglas, llega a ser un poco automático. No se piensa de las reglas como un todo hasta que el oponente trata de violarlos. Es "analogía" que requiere de resolver un problema; las reglas solamente necesitan a ser seguidas, no resolverlas.

El empirista argumenta que el idioma es aprendido por condicionamiento y práctica también parece que descansa enteramente sobre la premisa que el uso del idioma es automático.

Este debe ser un punto obvio: las habilidades rutinarias y automáticas a menudo se construyen lentamente y dificultosamente. Una buena secretaria puede escribir a máquina como puede hablar, sin pensar acerca de lo que está haciendo; pero cuando estuvo en el período de aprendizaje tuvo que detenerse para corregir palabras mal escritas y concentrarse en colocar correctamente los dedos sobre el teclado de una máquina de escribir. Lo mismo es verdadero en el aprendizaje de un idioma.

En las palabras De Sauzé existen dos etapas en el aprendizaje de un idioma: el "conciente", durante el cual podemos usar el idioma lentamente, aplicando las reglas gramaticales, relacionando razonamientos conforme se avanza. La etapa "automática", ocurre cuando hablamos, leemos, y escribimos el idioma substancialmente como si fuera nuestro idioma materno."

¿Qué quiere decir "aprender" las reglas gramaticales que usamos cuidadosamente cuando hablamos por primera vez un idioma extranjero? Eso no significa

memorizar las formulaciones de las reglas del libro de gramática. Tomemos nuevamente el ejemplo del ajedrez: La manera más eficaz de manejar las reglas del ajedrez no sería memorizar las reglas oficiales del reglamento. En vez de ello, uno debería tener un profesor que le muestre a como mover cada pieza, y como buscar una estrategia para capturar las piezas del oponente.

El profesor debe ayudar a mover las piezas durante el primer juego. Las reglas son mejor aprendidas cuando se realizan en conjunto con demostración y practica de la acción. La formulación particular de las reglas no es importante: las reglas del ajedrez pueden ser explicadas por medio de señales del idioma. Pero supongamos que en vez de explicar las reglas se tuvo a un estudiante que memorizó algunos juegos de un campeonato: ¡Cuánto le podría tomar de tiempo en mover una simple pieza en cada movimiento que pueda hacer! Así sucede con el idioma.

c. EL HOMBRE ESTÁ ESPECIALMENTE EQUIPADO PARA APRENDER IDIOMAS.

Quizás el más notable fenómeno de un idioma es su universalidad. Cada persona virtualmente en el mundo conoce un idioma. Algunos otros fenómenos culturales son universales. Igualmente notable, quizá, es el hecho de que los animales no puedan aprender o hablar un idioma del género humano.

La universalidad del aprendizaje de un idioma sería una noción vaga, por supuesto, si eso fuera cierto que "los idiomas difieren entre sí y sin límite" (Joos 1958:96) Pero los idiomas no son del todo diferentes, y por supuesto, todos los idiomas del género humano tienen un diseño similar. Todos los idiomas están formados por palabras. Todos ellos pueden producir arbitrariedad en largas oraciones por la unión de oraciones con otras. Todas ellas muestran relaciones gramaticales tales como el sujeto y el predicado.

Las palabras en todos los idiomas están hechas de sonidos de segmentos discretos, y estos sonidos discretos pueden ser clasificados en clases naturales de acuerdo a sus diferentes características (Chomsky and Halle 1968). Las similitudes entre todos los idiomas define al idioma humano como ser cualitativamente diferente del así llamado "idioma animal" y esto parece ser dependiente sobre la construcción biológica del hombre.

Erie Lenneberg (1967) tiene la más detallada discusión de "Los fundamentos biológicos del idioma". El señala que el ser humano puede sobrevivir grandes dificultades para aprender idiomas. Niños no videntes pueden aprender un idioma como los niños que no lo son. Niños sordos pueden aprender el idioma a través de la escritura. Niños normales de padres sordos aprenden a hablar con un poco de retraso. Como se ha mencionado antes, un niño que era incapaz físicamente de pronunciar una sola palabra aprendió el idioma inglés a hablarlo como a escribirlo.

Personas con deficiencias mentales no tienen limitaciones para aprender otro idioma, al igual que una persona que alcanza la edad mental de seis años, para ese tiempo tiene la edad cronológica de doce años. Esta persona aún con las deficiencias mencionadas con anterioridad puede y aprenderá otro idioma.

Estudios desarrollados sobre el aprendizaje de idiomas son extremadamente importantes en demostrar la dependencia del aprendizaje de un idioma sobre el proceso biológico.

El desarrollo del aprendizaje de un idioma en cada niño es marcadamente similar a pesar de su entorno cultural o una situación particular del hogar. Algunos niños tienen más habilidades para aprender un idioma más rápido que otros, pero el *orden* de desarrollo es mas o menos el mismo para la mayoría de los niños, aún por aquellos niños con retraso mental, y está relacionado a otras partes del

proceso de maduración, (Lenneberg 1967) existen algunas pequeñas diferencias entre las habilidades de los adultos y el aprendizaje de idiomas en los niños.

Los niños empiezan aprendiendo un idioma nombrando cosas. Estos primeros nombres de cosas son a menudo categorías generalizadas. Lenneberg da ejemplos que "car" puede ser el nombre para todos los vehículos, "dog" para todos los animales, y "daddy" para toda las personas. El niño encuentra alguna frase de pregunta "What's that" (¿Qué es eso?) y goza en manipular el entorno para encontrar varios nombres.

En la primera etapa del aprendizaje de un idioma, los niños usan solamente una palabra. Antes de iniciar a pronunciar palabras de dos silabas ellos pueden aprender 300 diferentes palabras. En Inglés las palabras más comunes del idioma son los artículos "a", "an" y "the" (estas palabras son dadas acerca del 5 al 10 por ciento en una página dada). Pero estas palabras nunca aparecen en las primeras palabras pronunciadas por el niño; aparecen hasta cuando el niño comienza pronunciar palabras de dos frases.

La sintaxis se elabora en etapas tardías, siguiendo muy de cerca el mismo desarrollo del modelo en la mayoría de los niños. El modelo de nombrar colores es un fenómeno relativamente tardío, así como el uso de condicionantes y frases con verbos subjuntivos.

Los niños experimentan alrededor del idioma, ejercitándolo de una forma poética y meta-lingual. Ellos tratan de ver que lo pueden hacer con su idioma, aun cuando nadie está presente para reforzarlos de cualquier manera. Realizan esto cuando juegan por sí mismos y cuando se encuentran acostados listos para dormir (Jespersen 1922: 131, Weir 1961).

El desarrollo del idioma por supuesto, continúa a través de la vida del individuo. Los estudiantes del primer año en la universidad son capaces de



incrementar su refinamiento gramatical. El desarrollo del vocabulario de los niños en la escuela y en la universidad no es un fenómeno. Se agregan a todo el vocabulario técnico y científico, cada año. Un niño de doce años de edad tiene un reconocimiento de vocabulario acerca de 153,000 palabras.

Un estudiante presto a graduarse de la secundaria conoce 216,000 palabras. Un profesional de 30 años de edad con un grado de doctor conoce acerca de 215,000 palabras. El diccionario Webster's Tird International Dictionary tiene 450,000 palabras. El desarrollo del vocabulario continua de una manera natural y casi desapercibida durante la vida y de las nuevos intereses del individuo.

¿Es el aprendizaje de un idioma algo mágico? ¿Es automático sobre una exposición del habla? Si uno emigrara a un país extranjero, ¿será que el idioma de ese país automáticamente se haga comprensible y el individuo se haga bilingüe sin hacer un esfuerzo de parte del individuo?, No, el aprendizaje de un idioma definitivamente no es automático, ni aún es por niños.

Los norteamericanos en países extranjeros -tanto niños como adultos- frecuentemente fracasan en aprender el idioma local. Se puede aprender un idioma extranjero donde hayan personas que puedan hablar con su propio idioma, pero estando solo en la presencia del idioma es de poca ayuda a menos que el individuo se active en el aprendizaje del idioma, como lo haría un niño haciendo preguntas como *"What's this?, Why?, "What does that mean?"*.

Existe un viejo mito que dice que los adultos nunca pueden ser tan buenos en aprender un idioma como los niños. Los adultos se dice que tienen que trabajar arduamente para aprender un idioma mientras que los niños no. Los adultos inevitablemente tienen el acento extranjero mientras que los niños no. Wilder Penfiel sugirió que este mito es cierto, y que es debido a los ciertos cambios

del cerebro ocurridos durante la adolescencia (Penfiel 1953). Pero la maduración del cerebro no es ninguna desventaja para el adulto.

El adulto razona más efectivamente que un niño y este hecho realmente le permite aprender de una manera más rápida que un niño. El niño puede aprender de mejor manera a pronunciar, tanto en el vocabulario como con la gramática (la habilidad de decir cosas), el adulto es un aprendiz superior. El problema no es que el adulto no pueda compararse tan rápidamente con el nivel de aprendizaje de un niño de cinco años.

El adulto alcanza un nivel de aprendizaje tan rápido como el niño de cinco años que tiene su nivel. Si los adultos con una buena educación tienen un nivel de vocabulario de más o menos 200,000 palabras en su propio idioma, eso sería pedir demasiado llegar a ser totalmente bilingües con 1,000 horas de instrucción.

La pronunciación en los niños es más efectiva de acuerdo a los programas de idiomas en las escuelas primarias, debido a que se han encontrado que los niños desarrollan el correcto acento de los idiomas extranjeros, mediante la enseñanza de pronunciar correctamente, aun cuando no tienen un profesor nativo que imitar.

Aunque esto no es sorprendente, aún cuando los niños no pronuncian bien las palabras de su propio idioma en un principio; toma algún tiempo para aprender a pronunciar su "habla de bebé." Muchos niños inmigrantes no pierden su propio acento hasta después de haber experimentado la cruel ridiculez de sus compañeros.

Si bien es cierto que los niños son más propensos de perder su acento del idioma materno, que los adultos; pero este contraste es mayor puesto que los adultos son más renuentes a perder su acento. Peter Ustinow dice que el no tiene

acento cuando actúa en películas en francés , pero no puede hablar en francés sin un acento en una libre conversación.

Este es un fenómeno natural, porque las personas se dan cuenta que su acento es el mejor pasaporte, como Einar Haugen (Haugen 1965) relata la historia de una mujer de San Francisco que se casó con un Francés. Su pronunciación era tan perfecta que sus conocidos en Francia pensaban que ella era una estúpida y vulgar mujer francesa en vez de una exótica extranjera con un conocimiento excepcional de francés. La mayoría de adultos prefieren tener su propia identidad y acento.

Hasta este punto se ha estado discutiendo que el "hombre está especialmente equipado para aprender idiomas". El meollo de la discusión es que el hombre de hecho *aprende* idiomas. Los hábitos del idioma no son impresionados sobre el individuo desde fuera. Pero el aprendizaje del idioma es muy natural y se logra con poco esfuerzo de parte de la persona quién se ha comprometido con curiosidad; por supuesto, es una actividad que se lleva hasta la muerte. Si los profesores de idiomas pueden cooperar con este proceso natural, se disminuiría la frustración y gozaría de una mejor y efectiva experiencia en clase.

d. UN IDIOMA VIVIENTE ES UN IDIOMA CON EL CUAL PODEMOS PENSAR.

Tomemos el ejemplo del cantante que canta en un concierto en perfecto alemán sin comprender una sola palabra, o el político latinoamericano que lee un discurso en perfecto Inglés para después recurrir a un intérprete a la hora de las preguntas y respuestas. Estas personas están usando el discurso de un idioma extranjero para comunicarse. Esto no significa que la persona conoce el idioma que está usando. No se puede decir que se conoce el idioma hasta que se piense en él.

Por supuesto que el pensar no está restringido a usar el idioma. Lenneberg ha mostrado que el niño sordo de seis años, quien no había aprendido el idioma, tiene un complejo concepto de estructura. Los niños en edad de seis años que no tiene conocimiento del idioma inglés, son capaces de desarrollar sus habilidades lingüística como los niños de seis años quienes hablan el idioma inglés (Lenneberg 1967:357-363). Pero una gran parte de nuestro pensamiento abstracto es hecho con el uso del idioma.

En argumentar que las reglas gramaticales son "psicológicamente reales". Se ha indicado como se entrelaza el uso de un idioma con el pensamiento. Si una persona ha memorizado solamente las formulaciones de las reglas del libro de gramática, entonces las reglas aún no son psicológicamente reales y no pueden ser usados para pensar, y el idioma se mantiene muerto por esa persona.

El pensar demanda no solo las reglas gramaticales, demanda palabras. Tan pronto como un científico o filósofo inventa un nuevo concepto él da un nombre para que pueda ser manejado de manera fácil en sus pensamientos. Este es otro aspecto del lenguaje viviente: se mantiene en aumento, ambas en el sentido absoluto de nuevas palabras, y en el sentido relativo del aprendizaje de cada persona que aprende nuevas palabras todo el tiempo.

Como se ha señalado, no es común para una persona de veinticinco años tener un vocabulario de 200,000 palabras. Esto quiere decir que ha aprendido un promedio de 20 palabras cada día en que ha estado vivo. Uno puede decir que esta proeza de aprendizaje es dada a la tremenda redundancia de un idioma. Una vez que conocemos *milk* y *man*, no tendríamos problema en aprender *milkman*. Sin embargo, tendríamos que aprender estas palabras compuestas. La razón por la que recordamos el vocabulario de manera fácil en un idioma viviente es que cada nueva palabra nos expresa un pensamiento o esquemas de un concepto que queremos recordar.



Si la palabra es esencial para nuestros pensamientos, la recordaremos. "La asociación es la ley fundamental de memoria," dice De Sauzé, "Debemos de introducir (al estudiante) desde muy temprano en el texto que exprese pensamiento y no de manera fortuita una colección de oraciones que salte de la tierra al cielo y crear en la mente del estudiante la impresión distinta que el nuevo idioma no es capaz de convencer el pensamiento, pero solamente sirve para ilustrar la relación gramatical" (De Sauzé 1959: 9-10).

El aprendizaje de vocabulario es una parte integrante del aprendizaje de cosas y de la expresión de nuevos pensamientos. Pero memorizar un diccionario no ayuda mucho. Las palabras están muertas, y no están allí para cualquier concepto o pensamiento. Al memorizar oraciones básicas o diálogos no es la mejor opción de aprender un idioma.

Al aprender la gramática, la misma ley de asociación mantiene el quehacer de las reglas gramaticales psicológicamente reales y vivientes, en vez de dejarlas en abstracción muerta. Memorizar una regla gramatical no da una correcta asociación por la complicación de los procesos gramaticales.

Lo más importante acerca de la gramática son los cambios en la estructura gramatical y por consiguiente su significado; al menos que podamos entrelazar la estructura con el significado.

Aprender cómo construir el pasado del verbo, nosotros hablamos acerca de lo que (*did*) hicimos ayer. Aprender el tiempo perfecto del presente, hablamos de lo que hemos hecho (*have done*) en las últimas semanas. Con esta clase de práctica, la gramática llega a ser un medio de expresión de nuestros pensamientos, y llega a ser una viva concepción para nosotros.

Además de aprender un idioma involucra un aprendizaje de pensar en esa lengua. La práctica guiada en pensar (por medio de hablar, escribir, escuchar o leer) es lo que hace a una persona capaz de aprender un idioma .

C. ¿QUÉ TEORÍA ESCOGER PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO?

Los argumentos de Chomsky en favor de la teoría racionalista como el mejor para el aprendizaje de idiomas son convincentes. Aunque ha fracasado de convertir a un gran número de prominentes lingüistas quienes aún se mantienen comprometidos con pre-suposiciones empiristas acerca de la ciencia.

Escoger entre las dos teorías, se señala que: de acuerdo a la teoría racionalista es un hecho que el idioma es obviamente un fenómeno mental y debe ser tratado como tal en su estudio. Para la teoría del empirismo es ciencia; si el idioma va ha ser estudiado científicamente, y debe ser excluida toda evidencia acerca del idioma excepto la observación conductual lingüística de otras personas.

Es imposible refutar cualquiera de estas dos teorías a satisfacción de cada individuo quién esté profundamente comprometido a la otra teoría.

Chomsky puede argumentar que los empiristas están ignorando una crucial evidencia acerca del idioma y otros fenómenos mentales, en negar estudiar estos fenómenos mentales directamente e insistir en reconocer solamente la evidencia de la conducta observable humana.

Los racionalistas tienen muy bien definido el sistema de reglas que pueden general indefinidamente nuevas oraciones gramaticales y que pueden regular la pronunciación cuando no es correcta gramaticalmente. Los empiristas pueden decir que ese sistema adolece de una definición de hábitos que permita a cada

nueva oración producirla por un proceso flexible por analogía, mezclando y editando, y que no regula cualquier pronunciación como gramaticalmente errónea.

En la práctica se hace el mundo de las diferencias, ya sea que el texto sobre lingüística tome al idioma como un sistema de hábitos condicionados o un simbólico sistema que la persona conoce; ya sea que vea al lenguaje como un proceso de imitación y analogía o un proceso de creatividad gobernada por reglas. Una de las grandes diferencias prácticas entre éstas teorías radica en los métodos de enseñanza que se quiera producir y esto nada más y nada menos descansa en el profesor, instructor, maestro, mediador, facilitador o "*teacher*" de inglés.

III. MARCO METODOLÓGICO

A. OBJETIVO GENERAL

Identificar el enfoque metodológico que utilizan los profesores(as) en los establecimientos de educación media del sector público en la enseñanza del idioma inglés, para encausar una propuesta metodológica acorde a la situación que actualmente impera en dicho sector.

B. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las principales técnicas de enseñanza que los profesores(as) emplean en la enseñanza del idioma inglés para clasificarlas al enfoque correspondiente: empirista – racionalista.
2. Establecer la tendencia de los Profesores(as) de Enseñanza Media en Idioma Inglés egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala en el desempeño hacia el sector público del nivel medio de educación.

C. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

1. H₁. Los profesores(as) que se encuentran en servicio en la enseñanza del idioma inglés en el ciclo de educación básica con el Ministerio de Educación en el área metropolitana de la ciudad capital, tienden a utilizar enfoques metodológicos de aprendizaje pertenecientes a la corriente filosófica empirista.
2. H₂. Los profesores (as) egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala, no ejercen su profesión en los establecimientos públicos del Ministerio de Educación.

D. ENFOQUE METODOLÓGICO EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

En el siguiente cuadro, se detallan los indicadores que enfatizan lo que se desea determinar en la investigación, como parte medular de la concepción teórica del presente trabajo; asimismo, se definen las variables específicas que se convierten en los cuestionamientos que se plasman en el cuestionario de encuesta.

Enfoque metodológico en el aprendizaje del idioma inglés	INDICADORES	DEFINICIÓN OPERATIVA
	1. Empirista	1.1. Método audio-lingüístico. 1.2. El método natural 1.3. El método directo 1.4. Método del procedimiento grupal 1.5. Método de respuesta física total 1.6. Método del inglés práctico
	2. Racionalista	2.1. Método de traducción gramatical 2.2. Método de la forma silenciosa de estudio 2.3. Método de la sugestión 2.4. Método de repetición en cadena 2.5. Método del dictado 2.6. Método tradicional de traducción
	3. Eficacia	3.1. Aprendizaje del inglés 3.2. Título de graduación docente 3.3. Texto utilizado en el aula 3.4. Aspecto socio-económico

E. SUJETOS

En esta investigación se tomo como muestra a 46 profesores y profesoras de inglés, que prestan sus servicios en los establecimientos públicos de la jornada matutina del área metropolitana de la ciudad capital de Guatemala.

F. LOS INSTRUMENTOS

Para la realización del presente trabajo se diseñó un cuestionario específico tipo encuesta, el que se aplicó en forma dirigida a los profesores (as) de inglés. El cuestionario se diseñó de tal manera que evitara el mayor sesgo posible al momento de dar respuesta a las variables de selección, de esta manera se obtuvo un resultado altamente confiable de acuerdo a los requerimientos estadísticos. (Ver anexo A)

G. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo al propósito de la investigación, ésta tuvo un diseño descriptivo, analítico, retrospectivo, dirigido a los profesores(as) que prestan sus servicios en la enseñanza del idioma inglés.

H. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el análisis estadístico se realizó lo siguiente:

Recopilación de información (datos), que se obtuvieron de los profesores(as) de inglés.

Procesamiento de la información obtenida: en este proceso se realizó la depuración y limpieza de resultados que conllevó los pasos siguientes: respuestas inválidas, omisiones, incoherencias en los cuestionarios.

Tabulación y revisión de resultados: en cuanto a la tabulación se clasificaron los datos cualitativos, así mismo se tabularon los datos cuantitativos.

Para el análisis de información se consolidaron los datos y jerarquizaron para facilitar el vaciado y su interpretación.

Se vació la información en formatos elaborados específicamente para su análisis estadístico y obtener los resultados numéricos correspondientes.

Los resultados estadísticos fueron interpretados, seguidamente se elaboraron las gráficas correspondientes para ilustrar de mejor forma las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

IV. MARCO OPERATIVO

A. RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN

Técnicas de recopilación de información: la fuente de información directa fue la de los profesores (as) de idioma inglés. Las fuentes de información indirecta fueron los archivos de la Dirección General Departamental de Educación, estadísticas, anuarios estadísticos del Ministerio de Educación (MINEDUC).

B. ENCUESTA

Autorización para la encuesta: se requirió permiso a la Dirección Departamental de Educación para permitir encuestar a los profesores(as) de inglés de los establecimientos del sector público. Para llevar a cabo esta actividad se contó con el aval del Director de la Sede Departamental del Ministerio de Educación, con el fin de solicitar a los Coordinadores de Educación del Departamento de Guatemala facilitar el acceso a los mismos. (Ver anexo B,C,D)

C. AREA GEOGRÁFICA DE INVESTIGACIÓN

Se visitaron 18 establecimientos públicos que conforman los principales institutos de educación básica del área metropolitana de la ciudad capital de Guatemala, para entrevistar a los profesores(as) de inglés.

Las visitas fueron programadas con base a previas citas con los directores de los establecimientos, estando en los establecimientos se procedió a entregar la hoja de autorización por medio del cual el coordinador departamental pedía la colaboración de las autoridades para realizar la entrevista.

Las entrevistas tuvieron un tiempo aproximado de 20 a 30 minutos, tiempo en el cual los profesores(as) dieron su opinión personal al respecto a las preguntas propuesta en el cuestionario.

CUADRO NO. 1 Establecimientos educativos visitados

No.	ESTABLECIMIENTO	No. ENCUESTADOS (AS)
1	INEB. María Luisa Samayoa Lanuza	4
2	Instituto Normal Para Señoritas "Centro América" INCA	3
3	Instituto Normal Central Para Señoritas "BELEN"	2
4	Instituto Nacional Para Varones Adrián Zapata	2
5	INEB. Para Señoritas Víctor Manuel de la Roca	2
6	Instituto Experimental Enrique Gómez Carrillo	2
7	Instituto Nacional Experimental José Matos Pacheco	4
8	INEB. Miguel García Granados	2
9	Instituto Nacional Experimental Dr. Federico Mora	3
10	Escuela de Aplicación "Dr. Carlos Martínez Durán"	3
11	Instituto Normal Central	3
12	INEB. Tecún Uman Z. 11	2
13	INEB. Tezulutlán	2
14	INEB. Rafael Aqueche	3
15	INEB. Justo Rufino Barrios	2
16	INEB. Centro de Usos Múltiples. CUM	2
17	INEB. Juan Dieguez Olaverri	3
18	INEB. Simón Bolívar	2
TOTAL	18 ESTABLECIMIENTOS DEL SECTOR OFICIAL	46

D. PRUEBA PILOTO: Validación de instrumento

Se realizaron dos pruebas piloto de validación del instrumento previo a su elaboración final, con el fin de corregir errores tanto de redacción como de dirección de los enfoques inmersos en las preguntas establecidas.

La primera validación se realizó con un grupo de estudiantes del Profesorado Enseñanza Media en Inglés de la Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala.

La segunda validación se realizó con un grupo de maestros ubicados en una capacitación patrocinada por Cambridge University y el Instituto Guatemalteco Americano (IGA), el cual vino a reforzar la funcionalidad, aplicabilidad y verificabilidad del instrumento de encuesta, previo a su administración a los profesores (as) de inglés del sector público.

E. RECURSO HUMANO, MATERIALES Y ELECTRÓNICOS UTILIZADOS:

Se utilizaron boletas de encuesta como instrumentos de recolección de datos, así como el procesador de palabras para facilitar las modificaciones pertinentes al informe durante el desarrollo de la investigación. Así también, un equipo de encuestadores contratados por el investigador principal, quienes se hicieron cargo de visitar los establecimientos correspondientes.

F. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Para observar el avance de las actividades del presente estudio se utilizó la gráfica de Gantt para tener un mejor control del tiempo en cada una de las fases de la investigación. (Ver anexo E)

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS:

A continuación se detallan los resultados obtenidos de parte de 46 profesores (as) de inglés de 18 institutos de educación básica del Sector Oficial Jornada Matutina del Area Metropolitana del Departamento de Guatemala

CUADRO NO. 2 CONSOLIDADO APLICACIÓN DE ENFOQUE EMPÍRISTA

NO	PREGUNTA	SIEMPRE	LA MAYORIA DE VECES	A VECES	NUNCA	
1	¿Realiza ejercicios de diálogos con sus estudiantes?	14	23	11	0	
2	¿Da instrucciones y desarrolla el contenido solamente en inglés?	12	21	11	3	
3	¿Pide a los estudiantes a que construyan frases con el vocabulario estudiado e clase?	24	14	7	0	
4	¿Permite usted a los estudiantes a que trabajen en parejas o en grupos con el fin de resolver y corregir los ejercicios de inglés?	12	11	23	0	
5	¿Utiliza ordenes o mandatos en inglés para modelar acciones dentro del aula?	26	17	3	0	
6	¿Promueve la conversación en inglés de acuerdo al entorno en que se encuentra el estudiante?	17	13	14	0	
TOTAL		276	105	99	69	3
		100%	38%	36%	25%	1%

Fuente: Elaboración propia con los resultados de la encuesta aplicada

De acuerdo al consolidado de 276 respuestas del bloque correspondientes al enfoque empirista, se tiene que 204 respuestas correspondiente a un 74% de respuestas válidas, que los profesores (as) utilizan siempre o la mayoría de veces en sus clases el método audio-lingüístico, el método natural, el método directo, el método del procedimiento grupal, el método de respuesta total (TPR) y el método del inglés practico.

CUADRO NO. 3 CONSOLIDADO APLICACIÓN DE ENFOQUE RACIONALISTA

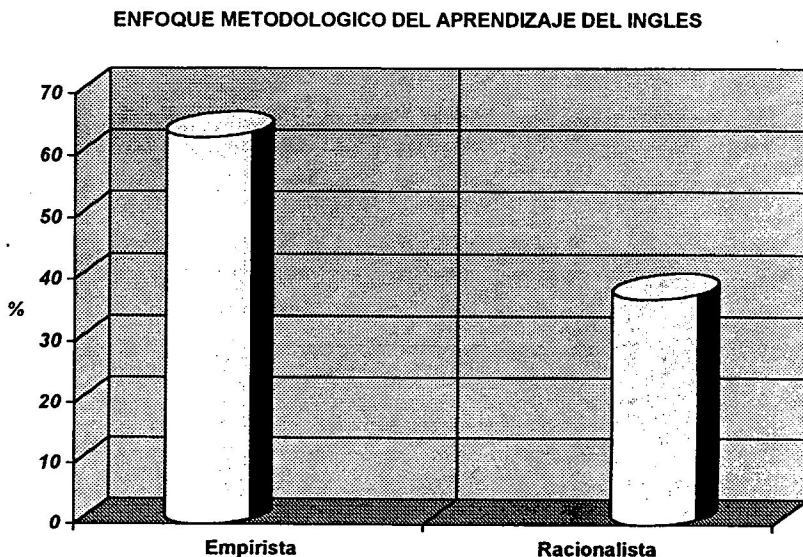
NO	PREGUNTA	SIEMPRE	LA MAYORIA DE VECES	A VECES	NUNCA	
1	¿Utiliza carteles generadores de ideas para hacer reflexionar a los estudiantes para ejercicios de pronunciación?	13	7	22	4	
2	¿Realiza ejercicios en pequeños grupos con fondo musical durante los diálogos de inglés?	2	4	15	26	
3	¿Permite a los estudiantes que hablen español durante la clase con fines de aprender seguidamente frases en inglés?	0	9	35	3	
4	¿Realiza usted ejercicios en cadena con los estudiantes con una frase como modelo gramatical en forma participativa?	16	19	10	0	
5	¿Realiza dictados en inglés con los estudiantes en la clase?	7	14	24	0	
6	¿Enfatiza la memorización de las reglas gramaticales como forma de enseñar inglés?	11	16	16	3	
TOTAL		276	49	69	122	36
		100%	18%	25%	44%	13%

Fuente: Elaboración propia con los resultados de la encuesta aplicada

De acuerdo al consolidado de 276 respuestas del bloque correspondientes al enfoque racionalista, se tiene que 118 respuestas correspondiente a un 43% de respuestas válidas, indica que los profesores (as) utilizan métodos y técnicas en sus clases como el método de traducción gramatical, el método de la forma silenciosa de estudio, el método de la sugestión, el método de repetición en cadena, el método del dictado y el método tradicional de traducción.

Elaborando el respectivo contraste entre la tendencia de utilización de cualquiera de los enfoques presentados por los profesores (as) de inglés se puede observar en la siguientes gráfica de la situación que prevalece hasta el momento de esta investigación la dirección del aprendizaje del idioma inglés.

Grafica No. 1

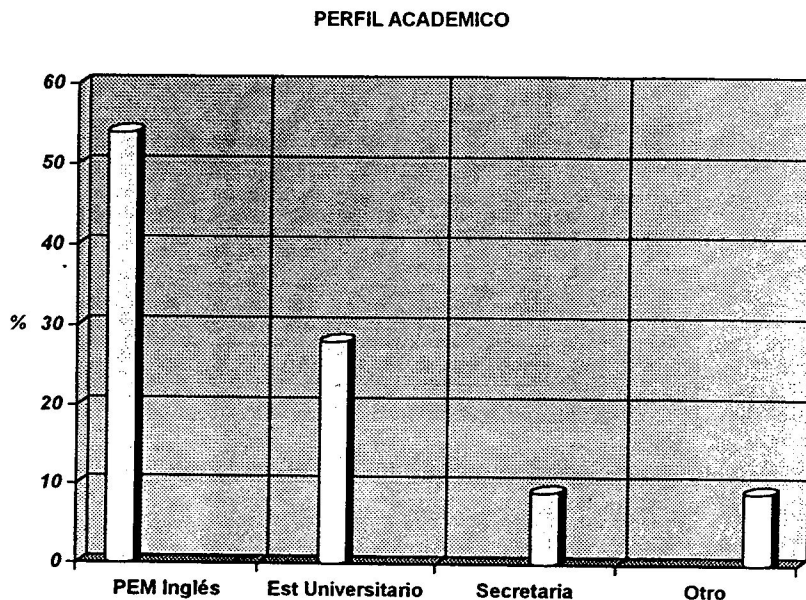


Esta gráfica nos muestra que el 63% de los profesores (as) utilizan el enfoque empirista en contraposición con el 37% del enfoque racionalista. Este hallazgo viene a ser confirmado con el análisis realizado en las competencias básicas, que los profesores(as) tratan de inculcar a los estudiantes, como lo es la conversación y comprensión como parte del enfoque empirista antes de la enseñar la gramática y la escritura como parte del enfoque racionalista.

Por lo tanto, se verifica, comprueba y se acepta la hipótesis de investigación en un 63% de que los profesores (as) que se encuentran en servicio en la enseñanza del idioma inglés en el ciclo de educación básica con el Ministerio de Educación en el área metropolitana de la ciudad capital, tienden a utilizar el enfoque metodológico de aprendizaje perteneciente a la corriente filosófica empirista.

Otro de los aspectos importantes de esta investigación lo constituyó el grado académico de los profesores (as) que laboran en los institutos de educación básica, como se muestra en la siguientes gráfica.

Gráfica No. 2

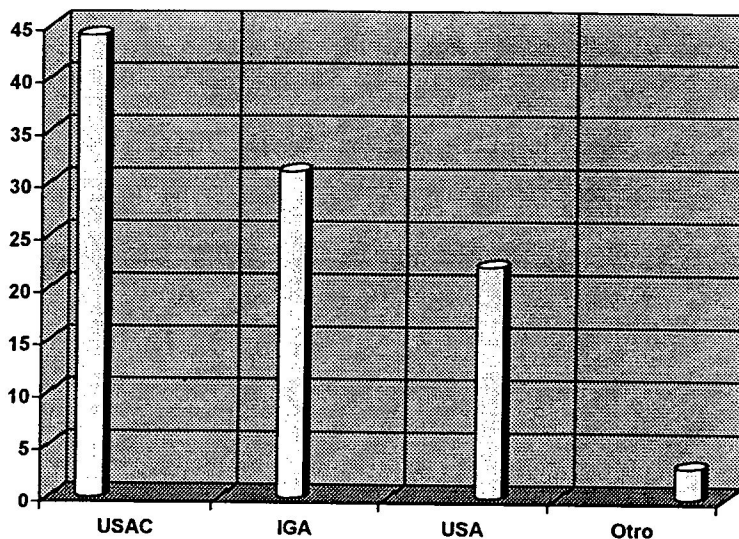


De los encuestados el 54% son profesores graduados como Profesores de Enseñanza Media en Inglés (PEM), el 28% se encuentran estudiando el profesorado y el resto son secretarias bilingües y profesores de otras especialidades.

De los encuestados el 44% se reportaron como graduados de la Universidad de San Carlos de Guatemala especialmente de la Facultad de Humanidades y del Centro de Aprendizaje de Lenguas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, (CALUSAC).

Gráfica No. 3

UBICACION EGRESADOS DE USAC



Como se puede observar que los Profesores de Enseñanza Media egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC-, laboran o prestan sus servicios en menos de la mitad de los Institutos Nacionales de Educación Básica del área metropolitana de la ciudad capital de Guatemala.

Por lo tanto, se verifica, comprueba y se acepta la hipótesis de investigación en un 56% de que los profesores (as) egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala no ejercen su profesión en los establecimientos públicos del Ministerio de educación.

CONCLUSIONES

1. Se verifica, comprueba y que los profesores (as) que se encuentran en servicio en la enseñanza del idioma inglés en el ciclo de educación básica del Ministerio de Educación en el área metropolitana de la ciudad capital, utilizan el enfoque metodológico de enseñanza - aprendizaje perteneciente a la corriente filosófica empírica.

Entre las conclusiones derivadas de la comprobación de la hipótesis se infiere que:

- 1.1 El 74% de los profesores (as) utilizan siempre o en la mayoría de veces en sus clases de inglés el método audio-lingüístico, el método natural, el método directo, el método del procedimiento grupal, el método de respuesta total (TPR) y el método del inglés práctico que pertenecen al enfoque empirista.
- 1.2 Se está enseñando el curso de Inglés como segundo idioma, lo que crea ciertos grados de dificultad tanto en el aprendizaje del idioma como en la adquisición de habilidades básicas en el estudiante.
- 1.3 El entorno en que vive el estudiante no es el más propicio para utilizar el enfoque empirista en el aprendizaje del idioma inglés como segundo idioma.
- 1.4 Los profesores (as) enfatizan el aprendizaje de las habilidades de conversación y comprensión del idioma inglés, lo que requiere una competencia básica fundamental a temprana edad, mientras que la o el estudiante guatemalteco llega en la mayoría de casos, por primera vez a estudiar inglés en el ciclo básico.

- 1.5 El 43% de los profesores (as) utilizan métodos y técnicas en sus clases como el método de traducción gramatical, el método de la forma silenciosa de estudio, el método de la sugestión, el método de repetición en cadena, el método del dictado y el método tradicional de traducción.
2. Se verifica, comprueba y se acepta la hipótesis de investigación en un 56% de que los profesores (as) egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala no ejercen su profesión en los establecimientos públicos del Ministerio de Educación.

Con base a la aceptación de la hipótesis de investigación se infiere las siguientes conclusiones:

- 2.1 Menos de la mitad de los profesores (as) en Enseñanza Media en Inglés egresados de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala ejercen su profesión para el Sector Oficial de Educación específicamente en el área metropolitana de la ciudad capital de Guatemala.
- 2.2 Un poco más de la cuarta parte de los profesores (as) encuestados están estudiando o tienen cierre de pensum del profesorado de inglés, esto quiere decir que aún no han tomado el examen de graduación.
- 2.3 Existe un 54% de Profesores (as) de Enseñanza Media en Idioma Inglés laborando en los institutos visitados, de los cuales el 44% son egresados de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- 2.4 La emigración de los profesores (as) de la Universidad de San Carlos a establecimientos privados y otras instituciones es debido probablemente

al incentivo económico, ya que el promedio mensual devengado es el Q 1,500.00 a Q 2,000.00 en el sector oficial.

2.5 Es evidente la falta de profesores graduados en los institutos de Educación Básica, lo que demuestra la falta de promoción y acercamiento al Ministerio de Educación por parte de las instituciones formadoras de dichos profesionales particularmente la Universidad de San Carlos por medio de la Facultad de Humanidades.

RECOMENDACIONES

1. Para que exista una simetría en cuanto a la utilización de los enfoques metodológicos filosóficos en la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés, el autor sugiere y recomienda la implementación del enfoque metodológico integracionista, que no es más la fusión simétrica de métodos y técnicas aplicadas en las aulas para la mejor adquisición del idioma Inglés. Con la implementación del enfoque metodológico integracionista, entre otros, se puede obtener los beneficios siguientes:
 - 1.1 Dada la característica del estudiante del nivel básico, que posee conceptos cognoscitivos definidos mentalmente, se le puede adicionar conceptos duales iniciales por medio de la gramática estructurada del idioma inglés.
 - 1.2 Paralelamente se pueda adicionar ordenes con comandos gramaticales que se encuentran en el método de Respuesta Física Total (Total Physical Response, TPR).
 - 1.3 Se recomienda en el desarrollo de las clases de inglés utilizar técnicas donde se requiera ejercicios de orden gramatical y habilidades básicas orales y de comprensión.
2. Para la Sección de Idiomas del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades como formadora de los Profesores (as) de Enseñanza Media en Inglés se recomienda:
 - 2.1 Enfatizar el enfoque gramatical en los siguientes cursos: IDI 25 Composición I, IDI 26 Composición II, IDI 60 Morfología y Sintaxis del Inglés, el curso IDI 60 puede prolongarse a dos semestres por la extensión y riqueza gramatical en su contenido.

- 2.2 Resaltar la importancia de los cursos IDI 20 Conversación, IDI 26 Conversación II, IDI 50 Fonética, IDI 55 Fonología comparada, acompañado de una buena preparación en los cursos IDI 250 Didáctica Especial del Inglés I, IDI 251 Didáctica Especial del Inglés II, con el objetivo de que el profesor (a) en formación adquiera una formación especializada en el enseñanza del idioma inglés.
- 2.3 Promocionar e incentivar a los profesores (as) en servicio para continuar o finalizar los estudios del profesorado en inglés por medio de los coordinadores departamentales (supervisores), jefes departamentales de educación, etc.
3. Para el Ministerio de Educación dar a conocer la propuesta del ENFOQUE METODOLÓGICO INTEGRACIONISTA para que sea tomado en cuenta en la transformación curricular del nivel medio por medio del Sistema Nacional de Mejoramiento del Personal y Adecuación Curricular –SIMAC- y Dirección de la Calidad de Educación –DICADE-, en las siguientes instancias:
- 3.1 Profesionalización del profesor (as) de inglés que aún no es graduado y se encuentra laborando en el Ministerio de Educación.
- 3.2 Coordinar con las casas editoras de textos como McGraw-Hill Interamericana, Cambridge University Press, Pearson Education, entre otras para una formación permanente a los profesores (as) del sector público, con énfasis en las cuatro habilidades o competencia del aprendizaje de un idioma.

A partir de las conclusiones y recomendaciones descritas anteriormente se llega a presentar la siguiente propuesta del enfoque metodológico integracionista en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

VI. PROPUESTA:

Los resultados de la investigación dan origen a la propuesta que el autor considera ser una de las opciones para una línea metodológica filosófica equilibrada en cuanto a los métodos de aprendizaje e insumos para la formación profesional de profesores (as) en el área académica y capacitación de los mismos.

A. FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

De acuerdo a la Propuesta Marco General de la Transformación Curricular y perfeccionamiento del recurso humano del Ministerio de educación, en uno de sus objetivos dice, "Elevar el nivel académico y de desempeño del docente en formación, del personal docente, técnico y administrativo del Sistema Educativo Nacional". (Propuesta Marco General, julio 2000 MINEDUC).

Además, cabe señalar que se tiene contemplado para el año 2003 arrancar con la transformación curricular en el nivel medio, específicamente del nivel básico, por lo que resulta de vital importancia contar con insumos debidamente investigados para la formación de las propuestas curriculares a ser tomados en cuenta en la nueva visión del Ministerio de Educación hacia la educación básica.

Por otro lado la Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC en su Marco Filosófico del inciso décimo primero señala que "En el manejo del conocimiento deberá partir del ya existente producido por generaciones anteriores y de la responsabilidad de cada generación de producir nuevo conocimiento por medio de la investigación científica..." (Acta 15-98 24/6/98 del CSU). De esta manera se estará contribuyendo para que los entes formadores de profesores de Enseñanza Media en Inglés cuenten con insumos actualizados para que sean tomados en cuenta en el pensum de estudios.

B. BENEFICIARIOS DE LA PROPUESTA

La propuesta metodológica que se sugiere a raíz de los resultados de la presente investigación pueden ser de gran beneficio para los técnicos y profesionales en el perfeccionamiento del recurso humano que puede darse desde dos instancias: a) desde la Universidad con la formación inicial de nuevas generaciones por medio de la Sección de Idiomas de la Facultad de Humanidades, USAC b) desde el Ministerio de Educación por medio de la formación continua de los docente en servicio a través de la Dirección de Calidad de Educación, DICADE.

CONCEPTUALIZANDO EL ENFOQUE METODOLÓGICO INTEGRACIONISTA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

Como un aporte al resultado de la investigación realizada con los profesores (as) de inglés, se propone el siguiente enfoque integrador sobre la base de fundamentos teóricos y de ideas propositivas de parte del autor con el cual se espera su socialización en beneficio de los estudiantes que al final son los beneficiados directos con el Enfoque Metodológico Integracionista.

Las habilidades de aprender el idioma español y el idioma inglés son interdependientes, por ejemplo; las manifestaciones de una competencia básica fundamental, como lo es el principio de interdependencia, que ha sido declarado formalmente como sigue por Jim Cummins (Richard-Amato:1992).

"Hasta el punto que la instrucción en Lx es efectivo en promover la competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá con tal que allí haya una adecuada exposición a Ly (ya sea en la escuela o en el contexto) y una adecuada motivación para aprender Ly"

En términos concretos de lo que significa este principio es que en el aprendizaje del Español no se trata únicamente desarrollar habilidades en español; es también desarrollar una profunda competencia lingüística conceptual que está fuertemente relacionada con el desarrollo de las habilidades académicas generales del aprendizaje del idioma inglés.

En otras palabras, aunque los aspectos superficiales (por ejemplo la pronunciación, dominio) del idioma Inglés o Chino-Inglés están separados claramente, pero que hay una competencia fundamental cognitiva/académica que es común a través de los idiomas. Esta "competencia básica fundamental de interdependencia" hace posible la transferencia de lo cognitivo/académico o habilidades relacionadas del conocimiento a través de los idiomas. La transferencia es mucho más probable que ocurra de la minoría a la mayoría de idiomas porque se expone más a la literatura en el idioma mayoritario y la gran presión de aprenderlo.

Para visualizar este principio es conveniente utilizar la metáfora del "iceberg". En la competencia de adquisición del idioma inglés es representado como un "doble iceberg" tal como es representada en la figura No. 1, en la cual muestra la competencia común de lenguaje que es la base de las diferentes manifestaciones hacia la superficie de cada idioma. La interdependencia o el principio de la competencia básica fundamental significa que con la experiencia con cualquier idioma puede promover el desarrollo fundamental de competencias en ambos idiomas, dada la adecuada motivación y exposición a ambos ya sea en la escuela o en el amplio entorno (contexto).

¿Cuáles son algunas de las habilidades involucradas y relacionadas en el conocimiento de un idioma en la competencia básica fundamental de interdependencia? El conocimiento conceptual es quizá el más obvio ejemplo. Un niño emigrante quién llega a los Estados Unidos a la edad de 15 años, comprende

muy bien el concepto de "honestidad" en su idioma materno y únicamente tiene que adquirir un nuevo esquema en idioma inglés para el concepto ya existente.

Por otro lado, un niño quién no conoce el significado de esta palabra en su idioma materno tiene más dificultad de adquirir el concepto en idioma inglés. Igualmente el conocimiento del asunto, las habilidades de alto orden de pensamiento, estrategias de lectura, habilidades de transferencia escritas de composición, desarrolladas a través de su idioma materno llega a ser disponible al idioma inglés dada la suficiente exposición y motivación.

ENFOQUE INTEGRACIONISTA



Figura No. 1 Representación doble del "iceberg" en la competencia fundamental común de interdependencia

La experiencia común también indica la existencia de una forma de competencia básica fundamental, por ejemplo: como John Macnamara ha señalado, si las competencias de L1 (idioma materno) y L2 (un segundo idioma) estuvieran separadas (ejemplo, si no hubiera una competencia básica fundamental), esta dejaría lo interdependiente en apuros que "él tendría una gran

dificultad en 'comunicarse' consigo mismo". Cuando cambie de idioma, tendría dificultad de explicar en L2 lo que se ha escuchado o dicho en L1.

Investigaciones realizadas para demostrar cuánto tiempo toma a los estudiantes de los idiomas minoritarios en adquirir las competencias del idioma inglés fueron revisadas e interpretadas dentro de un marco teórico tratado con la competencia natural del idioma y sus dimensiones transversales.

El hecho de que un estudiante requiera en promedio de cinco a siete años de acceder a las normas académicas de habilidades de L2, aun cuando muestre una apropiada conversación ante un compañero en L2 después de dos años, sugiere que los aspectos de la competencia de conversación académica necesitan ser distinguidas.

Muchas de las clasificaciones psicológicas subestiman el potencial académico de los estudiantes en su función académica, argumentando que el tiempo es insuficiente de lograr niveles de competencia del inglés con la edad apropiada.

Algunas de las razones del porque los niños provenientes de idiomas minoritarios adquieren habilidades de conversación más rápidamente que en la edad apropiada para las habilidades académicas de la L2, hipotéticamente se ha relacionado entre la competencia del idioma y el desarrollo académico.

Considerablemente menos conocimiento de la L2 en si mismo es requerido para funcionar aproximadamente en el marco de la conversación que en el marco académico con un resultado del gran soporte contextual disponible para la comunicación y percepción con significado.

Una gran cantidad de datos sugiere que el contexto-reducido cognitivamente de L1 y L2 demanda competencias interdependientes o

manifestaciones de una competencia básica fundamental. Este principio teórico toma en cuenta el hecho de que las instrucciones por medio de idiomas minoritarios resulta en los más bajos niveles académicos de aprendizaje de otro idioma.

Además, hay una pequeña justificación por el frecuente escepticismo expresado por los educadores acerca del valor bilingüe, especialmente por estudiantes con un potencial de dificultades en su aprendizaje de un idioma. Este es el tipo de estudiantes que se benefician y necesitan de una adecuada instrucción en su idioma materno con habilidades de lectura y el desarrollo de una forma aditiva de bilingüismo.

Para los profesores (as) del idioma inglés deben tomar en cuenta que los estudiantes deben tener evidencias de una serie de competencias en su lengua materna que representa la manera más efectiva del desarrollo conceptual y fundamento académico para la adquisición de un segundo idioma en este caso, el inglés.

Para ir consolidando la propuesta metodológica en el aprendizaje del idioma inglés en nuestro medio, es necesario tener un equilibrio entre las dos corrientes filosóficas: el empirismo y el racionalismo, dando como resultado un Método Integrador del Aprendizaje del Idioma Inglés en las áreas de la Competencia Cognitiva Académica y las Habilidades Básicas en la Comunicación Interpersonal, en nuestro medio es recomendable iniciar con la parte cognitiva y académica dada la caracterización del estudiante del nivel medio.

El Método Integrador del Aprendizaje del Idioma Inglés no viene a ser un método o técnica más dentro de la gran gama de los que ya existen, por el contrario trata de equilibrar los enfoques metodológicos de aprendizaje que pretende colocar al educador como un mediador de los procesos en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades que los estudiantes vayan adquiriendo

del idioma Inglés e ir garantizando las competencias básicas para profundizar cada vez más el idioma inglés y consolidarlo como un segundo idioma. El modelo propuesto en la presente investigación quedaría de la siguiente manera de acuerdo a la figura No. 2

La distinción entre la competencia básica fundamental y la competencia cognitiva académica es expresado en términos de la metáfora del "Iceberg" para enfatizar la diferencia entre los aspectos formales "visibles", cuantificables del Inglés como la gramática, vocabulario y la pronunciación y los aspectos menos visibles y menos cuantificables como lo es la semántica y la funcionalidad.

ENFOQUE METODOLOGICO INTEGRACIONISTA

COMPETENCIA BASICA FUNDAMENTAL



Figura No. 2 Competencia básica y avanzado en el aprendizaje del inglés con el Método Integrador

El paradigma del Enfoque Integracionista de las competencias básicas fundamentales en el aprendizaje del idioma inglés, como lo muestra la figura No. 2, trata de ilustrar de acuerdo a la metáfora del "iceberg", una serie paralela que

distingue la manera de cómo equilibrar los enfoques metodológicos filosóficos para alcanzar esas competencias básicas de forma congruente y consistente para que tenga un valor heurístico y no es precisamente una fórmula mágica de un método más para el aprendizaje del idioma Inglés.

Además, en la figura No. 2 se puede distinguir algunos aspectos lingüísticos, por un lado, lo visible que puede decirse que es cuantificable en aspectos formales del idioma (pronunciación, vocabulario básico, gramática) y aspectos menos visibles y menos medibles como lo es la semántica y el significado funcional.

Por otro lado, la inclusión del conocimiento abstracto, (recordar situaciones previamente aprendidas), la comprensión (comprender el significado básico de situaciones dadas), la aplicación (uso particular de abstracciones y situaciones concretas). En proceso avanzado en el académico puede incluir: el análisis (desarticular las partes de un todo y reorganizarlos para tener ideas claras), la síntesis (colocar los elementos particulares de manera coherente en un todo), y la evaluación (juzgar de manera adecuada las ideas sobre el material dado para un propósito).

La idea es que el aprendizaje se propicie en un marco en términos formales de habilidades comunicativas básicas y de competencias en el conocimiento académico, como resultado de ello tendríamos las manifestaciones de las competencias del lenguaje en el contexto de un intercambio que puede darse en la comunicación diaria de los estudiantes. La intención de este modelo es que pueda ser aplicado por los profesores (as) a través de algunos métodos "equilibrados" como los siguientes: método de inducción gramatical, método audio-lingüístico, método dirigido del dictado, método de respuesta física total (TPR). Con la aplicación de estos métodos se estaría logrando la competencia básica fundamental y la competencia cognitiva académica que es la principal idea del enfoque metodológico integracionista.

REFERENCIAS

- Acta No. 977, punto NOVENO de sesión celebrada el 8 de junio de 1969 por el Honorable Consejo Superior Universitario (CSU), de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Acta No. 15-98 24/6/98 del CSU. Punto CUARTO "Marco Filosófico de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Berko, Jean. "The child's Learning of English Morphology." Word. XIV, 1958.
- Black, Max. "Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy." Ithaca, N.Y. Cornell University Press. 1962.
- Bloomfield, Leonard. "An Introduction to the Study of Language." New York. Holt, 1914.
- Bloomfield, Leonard. "Language." New York. Holt, 1933.
- Bloomfield, Leonard. "Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages." Baltimore Linguistic Society of America, 1942.
- Chomsky, Noam. "Syntactic Structures." The Hague. Mouton, 1957.
- Chomsky, Noam. "Aspects of the Theory of Syntax." Cambridge. M.I.T., 1965.
- Chomsky, Noam. "Linguistic Theory." Reports of the Working Committees, Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. New York. MLA Materials Center, 1966.
- Chomsky, Noam, and Morris Halle. "Sound Patterns of English." New York. Harper & Row, 1968.
- De Baeza, Yetilú, Ph.D. y colaboradores. "Informe sobre la Investigación de la Docencia en Inglés realizada por el Programa Nacional de Evaluación y Rendimiento Escolar (PRONERE). Ministerio de Educación, 2001.
- De Sauzé, Emile B. "The Cleveland Plan for the Teaching of Modern Languages with Special Reference to French." Philadelphia. Winston, 1959
- Diccionario del Español Usual de México, 1996, El Colegio de México.
- Dccionario de Uso del Español, Editorial Gredos, 1194.
- Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1992
- Diccionario Enciclopédica Quillet. Tomo VII, Editorial Cumbre, S. A. Crepúsculo No. 46 Colonia Insurgentes Cuicuilco CP. 04530, México D. F.
- Diccionario Enciclopédico Cultural. Volumen IV, Espulgas de Hobregal. Barcelona España, 1982.
- Ferguson, Charles. "Linguistic Theory and Language Learning." Washington. Georgetown Monograph Series 16, 1963.
- Finocchiaro, Mary. "English as a Second Language: from Theory to Practice". New York. Simon And Schuster. 1964
- Fries, Charles C. "Teaching and Learning English as a Foreign Language." Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1945.

- Fries, Charles C., and Yao Shen. "An Intensive Course in English For Chinese Students." Ann Arbor. English Language Institute. University of Michigan, 1946.
- Hammer, John H. "A Bibliography of Contrastive Linguistics." Washington, D.C. Center for Applied Linguistics, 1965
- Haugen, Einar. "Bilingualism as a Goal in Foreign Language Teaching." In V.F. Allen, 1965 Hill, Archibald A. "Grammaticality." *Word*, XVII, 1961.
- Hockett, Charles F. "A course in Modern Linguistics." New York. Macmillan, 1958.
- Jespersen, Otto. "Language, Its Nature, Development, and Origin." London. G. Allen, 1922.
- Joos, Martin. "Readings in Linguistics: The Development of Descriptive Linguistics in America Since 1925." New York. American Council of Learned Societies, 1958.
- Joss, Martin. "Linguistic Prospects in the United States." In Mohrman et al., 1961.
- Lenneberg, Eric H. "New Directions on the Study of Language." Cambridge, Mass. MIT, 1964.
- Lenneberg, Eric H. "Biological Foundation of Language." New York. Wiley, 1967.
- Miller, George A. "Language and Psychology." In Lenneberg, 1964.
- Moulton, William G. "Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960." In Mohrman, et. Al. 1961.
- O'Connor, Patricia, and W. Freeman Twaddell. "Intensive Training for an Oral Approach in Language Teaching." *Modern Language Journal*, 1960.
- Pei, Mario. "Glossary of linguistic terminology" New York. Anchor Books, 1966
- Penfield, Wilder. "A Consideration of the Neuro Physiological Mechanism of Speech and Some Educational Consequences." *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*. LXXXII, 1953.
- Propuesta Marco General de la Transformación Curricular y Perfeccionamiento del Recurso Humano. Documento para la discusión interna. Guatemala, julio 2000 MINEDUC.
- Saussure, Ferdinand de. "Cours de Linguistique générale." Page references to the Wtranslation by Skinner, B. F. "Verbal Behavior." New York. Appleton Century Crofts, 1957.
- Random House Dictionary of the English Language. New York. Random House, 1966.
- Richard-Amato, Patricia, Marguerite Ann Snow. "The Multicultural Classroom" *Readings for Content-Area Teachers*. 1992
- Rivers, Wilga M. "The Psychologist and the Foreign Language Teacher." Chicago. The University of Chicago Press, 1964.
- Sweet, Waldo. "Latin: A Structural Approach." Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1957.
- Twaddell, W. Freeman. "On Defining the Phoneme." *Language Monograph No. 166*, 1958.
- Webster's New International Dictionary of the English Language. G and C. Merriam Co. 1961.
- Wade Baskin, Course in General Linguistics. New York. Philosophical Library, 1959.
- Weir, Ruth. "Language in the Crib." The Hague. Mouton, 1961.
- Witney, William Dwight. "Steinthal and the Psychological Theory of Language." *North American Review*, XLIV, 1873.

ANEXOS

A. FORMATO DE ENCUESTA

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES

MINISTERIO DE EDUCACION
MINEDUC

ENCUESTA PARA PROFESORES (AS) DE INGLES DE LOS INSTITUTOS OFICIALES DEL AREA METROPOLITANA DE LA CIUDAD CAPITAL DE GUATEMALA.

Estimado Profesor (a):

Atentamente solicito a usted su valiosa colaboración proporcionando los datos que se le piden en el presente cuestionario relacionados con la enseñanza del idioma Inglés. *Los datos suministrados por usted serán estrictamente confidenciales y servirán para realizar un trabajo de investigación educativa.* Le anticipamos nuestros agradecimientos muy sinceros por su valiosa ayuda.

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO: _____

INSTRUCCIONES: Marque una "X" dentro del paréntesis que corresponda a su respuesta.

1. ¿Realiza ejercicios de diálogos en inglés con sus estudiantes?
() siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
2. ¿Utiliza carteles generadores de ideas para hacer reflexionar a los estudiantes para ejercicios de pronunciación?
() siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
3. ¿Da instrucciones y desarrolla el contenido solamente en inglés?
() siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
4. ¿Realiza ejercicios en pequeños grupos con fondo musical durante los diálogos en inglés?
() siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
5. ¿Pide a los estudiantes a que construyan frases con el vocabulario estudiado en clase?
() siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
6. ¿Permite a los estudiantes que hablen español durante la clase con fines de aprender seguidamente frases en inglés?
() siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
7. ¿Permite usted a los estudiantes a que trabajen en parejas o en grupos con el fin de resolver y corregir los ejercicios de inglés?
() siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca

8. ¿Realiza usted ejercicios en cadena con los estudiantes con una frase como modelo gramatical en forma participativa?
- () siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
9. ¿Utiliza ordenes o mandatos en inglés para modelar acciones dentro del aula?
- () siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
10. ¿Realiza dictados en inglés con los estudiantes en la clase?
- () siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
11. ¿Promueve la conversación en inglés de acuerdo al entorno en que se encuentra el estudiante?
- () siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
12. ¿Enfatiza la memorización de las reglas gramaticales como forma de enseñar inglés?
- () siempre () la mayoría de veces () a veces () nunca
13. Como profesor (a) de inglés, ¿qué área es lo que más enfatiza en la enseñanza del inglés?
- () conversación () gramática () comprensión () escritura

INSTRUCCIONES: *Subraye la respuesta de acuerdo a los detalles que se le piden a continuación.*

1. Usted es graduado en:
- Profesor de enseñanza media en idioma Inglés
 - Secretariado bilingüe
 - Estudiante universitario en el profesorado de Inglés
 - Otro (especifique) _____
2. ¿Donde aprendió inglés?
- Estados Unidos de Norteamérica
 - IGA
 - USAC
 - Otro (especifique) _____
3. ¿Cuanto es su ingreso mensual como profesor (a) de Inglés?
- menos de Q 1000.00
 - Q 1000.00 a 1500.00
 - Q 1500.00 a 2000.00
 - Q 2000.00 a 2500.00
 - Q 2500.00 a 3000.00
 - Q 3000.00 a más

B. APOYO DEL DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
MINEDUC
UNIDAD EDUCATIVA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE GUATEMALA

Con los atentos saludos del Licenciado
Eleazar Augusto Monroy Mejía
Director Departamental de Educación

PASE A: *Lic. Ennio Pérez*
Coordinador de Supervisión

Con el ruego de atender al Sr. Francisco Puac, quien labora en la Universidad de San Carlos, orientarlo y apoyarlo en el proyecto que presenta.

Guatemala, 21 de agosto de 2002

EAMM/tcdes



Recibido
(Signature)
15:50
23-8-2002

C. APOYO DE LOS COORDINADORES DEL DEPARTAMENTO DE
GUATEMALA PARA REALIZAR LA ENCUESTA.

COORDINACION DE SUPERVISION

SECTOR No. 3

9a. calle 12-33 zona 1

Telefax 2328317 2537549

Guatemala, 26 de Agosto de 2002

Señor (a)
Director (a)
Instituto Nacional
Zonas 1,2,3,4,5,7,8 y9
Institutos Normales y
Experimentales
Su Despacho

Estimado (a) Señor (a) Director (a):

Cordialmente me dirijo a usted con el propósito de informarle que el Señor Francisco Puac está realizando un estudio académico de la Universidad de San Carlos. Razón por la cual agradecería su apoyo en cuanto a los datos que solicite exclusivamente sobre la "Metodología en el Curso de Inglés".

Sin otro particular me suscribo atentamente:


Lic. M.A. Ennio Osvaldo Pérez Pérez
Coordinador de Supervisión
Sector No. 3



D. SEDE DE SUPERVISIÓN EDUCATIVA CONSULTADOS



DIRECCION DEPARTAMENTAL DE GUATEMALA
Av. Simeón Cañas 3-37, zona 2
Guatemala, C.A.

Sedes de Supervisión Educativa

Sector 1 Zonas que atiende: 6-10-13-14-15-16-17-18 y los Municipios: Santa Catarina Pinula, Fraijanes, San Jose Pinula, San Jose del Golfo, Palencia, San Pedro Aypuc, Chiantula

Coordinador Licenciado Israel Portillo, cel. 702-9926
Dirección Sede 16 calle A 30-35 zona 18, Colonia Los Pinos
Teléfono 255-2682, 258-1976

Sector 1-B Zonas que atiende: 13-14-10-15-16

Coordinador Licenciado Julio Jacobo Gil Urbina, cel 703-1103
Dirección de sede 17 Av. 6-95 zona 14, I T V Dr. Imrich Fischaman

Sector 2 Zonas que atiende: 11-21-12, y los Municipios: Villa Canales, Villa Nueva, Amatitlán, San Miguel Petapa

Coordinador Licenciado Noheli Temaj, cel. 702-9966
Dirección Sede 5ª Av. 2-09 zona 4 colonia Venecia II, Villa Nueva
Teléfono 635-5174

Sector 2-B Zonas que atiende: 7-19 y los Municipios: Mixco, Chuarrancho, San Raymundo, San Juan Sacatepéquez, San Pedro, Sacatepéquez.

Coordinador Licenciado Luis Edmundo López, cel. 702-9923
Dirección Sede Km. 14.5 Calzada Roosevelt, Instituto Santiago Indigenista
Teléfono 431-0907 ext. 111

Sector 3 Zonas que atiende: 1-2-3-4-5-8-9

Coordinador Licenciado Ennio Pérez, cel. 702-9941
Dirección Sede 9ª calle 12-33 zona 1
Teléfono 232-8317, 253-7549

Sector 4 Atiende: Jornada nocturna y Plan fin de semana

Coordinador Licenciado Alvaro Rodríguez, cel. 702-9974
Dirección Sede 7ª Avenida 1-65 zona 2
Teléfono 253-7297

E. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

No.	ACTIVIDAD	2002								2003		
		MAYO	JUNIO	JULIO	AGOST	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR
1	Elaboración del plan de acción	■										
2	Revisión bibliográfica especializada		■	■								
3	Elaboración del capítulo No. 1				■	■						
4	Revisión de datos de otras investigaciones			■	■	■						
5	Diseño para el estudio de campo					■						
6	Elaboración del capítulo No 2						■	■				
7	Ejecución del trabajo de campo							■	■			
8	Elaboración del capítulo No. 3								■	■		
9	Análisis e interpretación de datos									■	■	
10	Formulación de propuesta										■	■
11	Elaboración del informe preliminar											■
12	Revisión por asesor											
13	Edición y revisión por terna examinadora											
14	Examen de graduación											
15	Edición final de tesis											
16	Entrega de tesis al Depto. De post-grado											